

Forschendes Lernen unter Einsatz digitaler Medien beim Verfassen der Bachelorarbeit – Potenziale für die Schlüsselkompetenzentwicklung

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
an der Zeppelin Universität,
Lehrstuhl für Hochschuldidaktik

Vorgelegt von
Hannah Dürnberger

Promotorin: Prof. Dr. Gabi Reinmann

Ko-Promotorin: Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

Datum der Abgabe: 07.03.2014

Datum der Disputation: 15.07.2014

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit betrachtet das forschende Lernen bei der Bachelorarbeit aus einer didaktischen Perspektive und widmet sich der Frage, wie Lernende bei der Schlüsselkompetenzentwicklung mit Hilfe digitaler Medien unterstützt werden können.

Der Lernprozess, der beim Verfassen der Bachelorarbeit durchlaufen wird, fördert neben dem Aufbau von fachlichem Wissen auch die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. Durch den intensiven, problemorientierten und größtenteils selbstorganisierten Lernprozess bieten sich aus didaktischer Sicht vielerlei Chancen, die Schlüsselkompetenzentwicklung zu unterstützen. Die vorliegende Arbeit identifiziert diese Chancen, indem die Lernerfahrung ‚Bachelorarbeit‘ genauer beschrieben, das Konzept des forschenden Lernens vorgestellt und analysiert wird und Folgerungen für die Gestaltung von Lernumgebungen abgeleitet werden. Wesentliche Erkenntnisse sind dabei, dass forschendes Lernen durch bestimmte Merkmale charakterisiert wird, die vor allem für die Gestaltung von Unterstützungsangeboten zu berücksichtigen sind. Zudem wird forschendes Lernen durch die Phasen, die die Lernenden im Forschungsprozess durchlaufen und die damit verbundenen Herausforderungen geprägt. In einem nächsten Schritt wird das Konzept der Schlüsselkompetenzen erarbeitet, spezifiziert und die Förderung von Schlüsselkompetenzen durch Reflexion betrachtet. Zudem werden die Möglichkeiten, die der Einsatz digitaler Medien für die Unterstützung des Prozesses des Verfassens der Bachelorarbeit bietet, analysiert und Einsatzbeispiele erarbeitet.

Um diese theoretisch erarbeiteten Potenziale in ein nachhaltig einsetzbares Konzept zu überführen, wird exemplarisch für vier verschiedene Studiengänge (= Fälle) der human- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächergruppen herausgearbeitet, wie Bachelorarbeiten an deutschen Universitäten unterstützt werden und welche Herausforderungen aus didaktischer, aber auch aus studentischer Sicht bestehen können. Insbesondere wird betrachtet, wie das forschende Lernen vor dem Hintergrund seiner zentralen Merkmale beim Verfassen der Bachelorarbeit gestaltet werden kann, ob und wie Schlüsselkompetenzen in dem Prozess entwickelt werden können und ob sie als berufsrelevant gesehen werden. Die vier Fälle weisen viele Unterschiede in Bezug auf die Gestaltung der Unterstützung für die Bachelorarbeit auf. Es zeigt sich, dass ein BA-Kolloquium nicht in allen Fällen existiert, aber von Lehrenden und Lernenden gewünscht wird. Als Gemeinsamkeiten der untersuchten Fälle können die folgenden Aspekte festgehalten werden: Als Herausforderungen im Prozess kristallisieren sich Themenfindung, Themenbenennung, Literaturrecherche und -arbeit, Empirie sowie Zeitmanagement heraus. Sie treten vor allem in der Anfangsphase und aufgrund der Selbstorganisation des Lernprozesses auf. Entwickelte Schlüsselkompetenzen sind die Informationskompetenz, die Selbstorganisationsfähigkeit, die Problemlösefähigkeit und das kritische Denken. Allerdings wird die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen fast nie gezielt didaktisch unterstützt. Erst im Rahmen der Interviews reflektieren die Studierenden ihren Kompetenzerwerb. Nur einzelne, sehr engagierte Lehrende setzen aktuell digitale Medien ein – deren Potenzial für die Unterstützung des Prozesses wird meist nicht genutzt.

Auf Basis der empirischen Ergebnisse sowie der theoretischen Einblicke wird ein Konzept für eine mediengestützte Lernumgebung zur Unterstützung forschenden Lernens bei der Bachelorarbeit entwickelt. Dieses besteht aus einem Präsenzanteil (BA-Kolloquium und Sprechstundenangebot) und einem Onlineanteil (reflexionsbasiertes virtuelles Coaching mit Peer- und Lehrenden-Feedback) und versucht, die Schlüsselkompetenzentwicklung gezielt zu fokussieren.

Vorwort und Danksagung

Das Verfassen einer Dissertation ist ein langwieriger und nervenaufreibender Prozess, den ich nur aufgrund der Unterstützung durch meine Freunde und Familie durchgestanden habe.

Wer viel weiß, weiß, dass er nichts weiß, meinte einst Sokrates und genau dieses Phänomen erlebte ich während des Promotionsprozesses. Das Verfassen der Arbeit war für mich nicht einfach, häufig war ich orientierungslos und hinterfragte mich und meine Arbeit. Dennoch war sie eine prägende Phase in meinem Leben. Ohne den Ausgleich durch Kinobesuche, Filmabende und durchzechte Nächte hätte ich diese Zeit nicht durchgestanden. Ich danke daher aus tiefstem Herzen meinen Freunden für die Ablenkung und den Zeitvertreib! Besonderer Dank gilt Tobias, ohne dessen ständige Bestätigung und Hilfe ich heute nicht meine fertige Arbeit in den Händen halten könnte. Deine Zuversicht und moralische Unterstützung bedeutet mir wirklich viel. Besonderer Dank geht auch an meine Eltern, die mir immer das Gefühl gegeben haben, dass ich alles schaffen kann, aber nichts muss. Ohne diese Einstellung hätte ich die Dissertation wahrscheinlich nicht angefangen oder beendet. Dank geht auch an die Doktoranden des Kolloquiums, mit denen ich mich über fachliche, aber auch motivationale Aspekte austauschen konnte und die mir gute Tipps für das Weiterarbeiten gaben. Besonders Sandra, Lena, Michael und Tobias danke ich für die wichtigen Anmerkungen und Korrekturen. Auch Katja und Judith möchte ich für das Zurechtrücken der Perspektiven und die kleine Prise Pragmatismus, die sich immer nach unseren Gesprächen einstellte, danken. Nicht zuletzt gebührt Dank meiner Doktormutter Gabi Reinmann, die durch ihr umfangreiches Feedback half, die Arbeit zu einem gelungen Ende zu bringen. Auch meiner Zweitkorrekturin und langjährigen Vorgesetzten, Kerstin Mayrberger, danke ich für die Freiräume, die sie mir vor allem gegen Ende der Arbeit einräumte.

Inhaltsübersicht

1. Das Potenzial von Bachelorarbeiten für Wissenschaft und Beruf.....	1
1.1 Ziel und forschungsleitende Fragen	3
1.2 Der Arbeit zugrundeliegende Annahmen.....	6
1.3 Aufbau der Arbeit	9
2. Abschlussarbeiten auf der Bachelorebene	12
2.1 Beschreibung und Funktionen einer Bachelorarbeit	12
2.2 Stand der Forschung in Bezug auf Abschlussarbeiten	16
2.3 Forschen als Lernaufgabe	19
2.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit.....	22
3. Forschendes Lernen	23
3.1 Beschreibung und Einordnung des Konzepts.....	23
3.2 Merkmale des forschenden Lernens.....	26
3.3 Ansätze zur Klassifikation forschenden Lernens	34
3.4 Phasen des forschenden Lernens.....	42
3.5 Rolle des Lehrenden beim forschenden Lernen	51
3.6 Zusammenfassung und Zwischenfazit.....	54
4. Schlüsselkompetenzen	56
4.1 Schlüsselkompetenzen als gesellschaftliche Anforderung.....	56
4.2 Merkmale des Schlüsselkompetenz-Begriffs	58
4.3 Verschiedene Klassifikationen von Schlüsselkompetenzen	60
4.4 Wissenschaftliche und berufliche Schlüsselkompetenzen	64
4.5 Förderung von Schlüsselkompetenzen	71
4.6. Zusammenfassung, Zwischenfazit und Implikationen für die Empirie.....	80
5. Empirische Untersuchung.....	83
5.1. Anlage der Untersuchung.....	83
5.2 Fall I: Kommunikationswissenschaft	98
5.3 Fall II: Soziologie	131
5.4 Fall III: Erziehungswissenschaft.....	158
5.5 Fall IV: Psychologie	182
5.6 Fallvergleichende Analyse	205
6. Potenziale digitaler Medien zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs durch forschendes Lernen.....	248
6.1 Begriffsklärung und Relevanz	248
6.2 Potenziale digitaler Medien.....	250
6.3 Möglichkeiten des Medieneinsatzes beim forschenden Lernen	253
6.4 Grenzen digitaler Medien in Bezug auf das forschende Lernen.....	261
6.5 Zusammenfassung, Zwischenfazit und Rückbezug zu den Forschungsergebnissen.....	263

7. Konzeption einer Lernumgebung zur Unterstützung der Bachelorarbeit	265
7.1 Ziel und Geltungsbereich der Konzeption	265
7.2 Vorgehens- und Strukturmodelle zur Lernumgebungsentwicklung	268
7.3 Rahmenbedingungen und Akteure	271
7.4 Lehrziele und -inhalte	273
7.5 Strukturebene	276
7.6 Verlaufsebene	289
7.7 Didaktische Herausforderungen und Grenzen des Konzepts	298
7.8 Zusammenfassung und Zwischenfazit	301
8. Schlussbetrachtung	303
8.1 Abschließende Beantwortung der Forschungsfragen	303
8.2 Kritische Würdigung	308
8.3 Ausblick und Schlusswort	316
Literaturverzeichnis	320
Digitaler Anhang	336
 Abbildungsverzeichnis	 ix
Tabellenverzeichnis	x
Abkürzungsverzeichnis	xii

Inhaltsverzeichnis

1. Das Potenzial von Bachelorarbeiten für Wissenschaft und Beruf.....	1
1.1 Ziel und forschungsleitende Fragen	3
1.2 Der Arbeit zugrundeliegende Annahmen.....	6
1.3 Aufbau der Arbeit	9
2. Abschlussarbeiten auf der Bachelorebene	12
2.1 Beschreibung und Funktionen einer Bachelorarbeit	12
2.2 Stand der Forschung in Bezug auf Abschlussarbeiten	16
2.3 Forschen als Lernaufgabe	19
2.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit.....	22
3. Forschendes Lernen	23
3.1 Beschreibung und Einordnung des Konzepts.....	23
3.2 Merkmale des forschenden Lernens.....	26
3.3 Ansätze zur Klassifikation forschenden Lernens	34
3.3.1 Bestehende Ansätze zur Klassifikation forschenden Lernens	34
3.3.2 Entwicklung eines Klassifikationsmodells.....	37
3.3.3 Forschendes Lernen beim Verfassen der Abschlussarbeit	39
3.4 Phasen des forschenden Lernens.....	42
3.4.1 Vergleich verschiedener Phasenvorschläge.....	43
3.4.2 Phasen des forschenden Lernens beim Verfassen der Bachelorarbeit.....	45
3.4.3 Anforderungen an den Lernenden beim Verfassen der Bachelorarbeit.....	47
3.5 Rolle des Lehrenden beim forschenden Lernen	51
3.6 Zusammenfassung und Zwischenfazit.....	54
4. Schlüsselkompetenzen	56
4.1 Schlüsselkompetenzen als gesellschaftliche Anforderung.....	56
4.2 Merkmale des Schlüsselkompetenz-Begriffs	58
4.3 Verschiedene Klassifikationen von Schlüsselkompetenzen	60
4.4 Wissenschaftliche und berufliche Schlüsselkompetenzen.....	64
4.4.1 Wissensarbeit und forschendes Lernen.....	64
4.4.2 Informationskompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit.....	66
4.5 Förderung von Schlüsselkompetenzen	71
4.5.1 Integrative und additive Förderung von Schlüsselkompetenzen	71
4.5.2 Reflexion.....	73
4.5.3 Die Rolle der Reflexion im Prozess der Kompetenzentwicklung	75
4.5.4 Gegenstand der Reflexion	76
4.5.5 Ablaufmodelle der Reflexion	78
4.6. Zusammenfassung, Zwischenfazit und Implikationen für die Empirie.....	80
5. Empirische Untersuchung.....	83
5.1. Anlage der Untersuchung.....	83
5.1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsproblem.....	83

5.1.2 Forschungsdesign: Fallstudienforschung.....	84
5.1.3 Sampling.....	85
5.1.4 Datenerhebung.....	87
5.1.5 Datenanalyse.....	91
5.1.6 Falldarstellung.....	94
5.2 Fall I: Kommunikationswissenschaft	98
5.2.1 Befragte.....	98
5.2.2 Unterstützungsangebot aus Sicht der Interviewten	98
5.2.3 Organisationale Rahmenbedingungen	99
5.2.4 Wie werden die Unterstützungsangebote gestaltet?	100
5.2.4.1 Kolloquium.....	100
5.2.4.2 Didaktische Entscheidungen zum Kolloquium (Betreuersicht)	103
5.2.4.3 Bewertung Kolloquium (Studierendensicht).....	104
5.2.4.4 Sprechstunden.....	105
5.2.4.5 Bewertung Sprechstunden (Studierendensicht).....	107
5.2.4.6 Rolle Betreuer	107
5.2.4.7 Medieneinsatz.....	109
5.2.4.8 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Betreuersicht)	109
5.2.4.9 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Studierendensicht).....	113
5.2.5 Didaktische Herausforderungen (Betreuersicht)	115
5.2.6 Herausforderungen und Erfolgsmomente für Studierende.....	117
5.2.7 Gestaltung der Kompetenzentwicklung und erworbene Schlüsselkompetenzen.....	121
5.2.8 Ideales Unterstützungsangebot.....	125
5.2.9 Zusammenfassung und Zwischenfazit.....	128
5.3 Fall II: Soziologie	131
5.3.1 Befragte.....	131
5.3.2 Unterstützungsangebot aus Sicht der Interviewten	132
5.3.3 Organisationale Rahmenbedingungen	132
5.3.4 Wie werden die Unterstützungsangebote gestaltet?	134
5.3.4.1 Kolloquium.....	134
5.3.4.2 Didaktische Entscheidungen zum Kolloquium (Betreuersicht)	136
5.3.4.3 Bewertung Kolloquium (Studierendensicht).....	138
5.3.4.4 Sprechstunden.....	139
5.3.4.5 Bewertung Sprechstunden (Studierendensicht).....	139
5.3.4.6 Rolle Betreuer	140
5.3.4.7 Medieneinsatz.....	141
5.3.4.8 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Betreuersicht)	142
5.3.4.9 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Studierendensicht).....	144
5.3.5 Didaktische Herausforderungen (Betreuersicht)	146
5.3.6 Herausforderungen und Erfolgsmomente für Studierende.....	147
5.3.7 Gestaltung der Kompetenzentwicklung und erworbene Schlüsselkompetenzen.....	151
5.3.8 Ideales Unterstützungsangebot.....	153
5.3.9 Zusammenfassung und Zwischenfazit.....	155
5.4 Fall III: Erziehungswissenschaft.....	158
5.4.1 Befragte.....	158
5.4.2 Unterstützungsangebot aus Sicht der Interviewten	158
5.4.3 Organisationale Rahmenbedingungen	159
5.4.4 Wie werden die Unterstützungsangebote gestaltet?	160
5.4.4.1 Gründe für ein Kolloquium	160
5.4.4.2 Sprechstunden	162
5.4.4.3 Bewertung Sprechstunden (Studierendensicht).....	163

5.4.4.4 Rolle Betreuer	164
5.4.4.5 Medieneinsatz.....	165
5.4.4.6 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Betreuersicht)	165
5.4.4.7 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Studierendensicht)	168
5.4.5 Didaktische Herausforderungen (Betreuersicht)	169
5.4.6 Herausforderungen und Erfolgsmomente für Studierende.....	171
5.4.7 Gestaltung der Kompetenzentwicklung und erworbene Schlüsselkompetenzen.....	175
5.4.8 Ideales Unterstützungsangebot.....	177
5.4.9 Zusammenfassung und Zwischenfazit.....	180
5.5 Fall IV: Psychologie	182
5.5.1 Befragte.....	182
5.5.2 Unterstützungsangebot aus Sicht der Interviewten	183
5.5.3 Organisationale Rahmenbedingungen	183
5.5.4 Wie werden die Unterstützungsangebote gestaltet?	184
5.5.4.1 Kolloquium.....	184
5.5.4.2 Didaktische Entscheidungen zum Kolloquium (Betreuersicht)	185
5.5.4.3 Bewertung Kolloquium (Studierendensicht).....	186
5.5.4.4 Sprechstunden.....	187
5.5.4.5 Bewertung Sprechstunden (Studierendensicht).....	188
5.5.4.6 Rolle Betreuer	188
5.5.4.7 Medieneinsatz.....	189
5.5.4.8 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Betreuersicht)	190
5.5.4.9 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Studierendensicht)	193
5.5.5 Didaktische Herausforderungen (Betreuersicht)	194
5.5.6 Herausforderungen und Erfolgserlebnisse für Studierende	195
5.5.7 Gestaltung der Kompetenzentwicklung und erworbene Schlüsselkompetenzen.....	199
5.5.8 Ideales Unterstützungsangebot.....	200
5.5.9 Zusammenfassung und Zwischenfazit.....	202
5.6 Fallvergleichende Analyse	205
5.6.1 Charakteristika und Befragte	205
5.6.2 Unterstützungsangebot aus der Sicht der Interviewten	205
5.6.3 Organisationale Rahmenbedingungen	207
5.6.4 Wie werden die Unterstützungsangebote gestaltet?	209
5.6.4.1 Kolloquium.....	209
5.6.4.2 Didaktische Entscheidungen zum Kolloquium (Betreuersicht)	210
5.6.4.3 Bewertung Kolloquium (Studierendensicht).....	211
5.6.4.4 Sprechstunden.....	213
5.6.4.5 Bewertung Sprechstunden (Studierendensicht).....	214
5.6.4.6 Zusammenspiel Sprechstunde und Kolloquium.....	214
5.6.4.7 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens.....	215
5.6.4.8 Beratung, Betreuung, Coaching.....	221
5.6.5 Didaktische Herausforderungen (Betreuersicht)	223
5.6.6 Herausforderungen und Erfolgsmomente für Studierende.....	225
5.6.7 Kompetenzentwicklung durch Reflexion	229
5.6.8 Ideales Unterstützungsangebot.....	234
5.6.9 Digitale Medien.....	235
5.6.10 Zusammenfassung und Folgerungen.....	237
5.6.10.1 Diskussion der Ergebnisse	240
5.6.10.2 Die wichtigsten fallübergreifenden Erkenntnisse im Überblick.....	245
5.6.10.3 Rückbezug zu Ausgangsfragen und Folgerungen.....	246

6. Potenziale digitaler Medien zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs durch forschendes Lernen.....	248
6.1 Begriffsklärung und Relevanz	248
6.2 Potenziale digitaler Medien.....	250
6.3 Möglichkeiten des Medieneinsatzes beim forschenden Lernen	253
6.3.1 Digitale Medien als Ressourcen beim forschenden Lernen	254
6.3.2 Digitale Medien als Werkzeuge beim forschenden Lernen.....	256
6.4 Grenzen digitaler Medien in Bezug auf das forschende Lernen.....	261
6.5 Zusammenfassung, Zwischenfazit und Rückbezug zu den Forschungsergebnissen.....	263
7. Konzeption einer Lernumgebung zur Unterstützung der Bachelorarbeit	265
7.1 Ziel und Geltungsbereich der Konzeption.....	265
7.2 Vorgehens- und Strukturmodelle zur Lernumgebungsentwicklung	268
7.3 Rahmenbedingungen und Akteure	271
7.4 Lehrziele und -inhalte.....	273
7.5 Strukturebene	276
7.5.1 Elemente der Vermittlung	276
7.5.2 Elemente der Aktivierung.....	278
7.5.3 Elemente der Betreuung.....	284
7.5.4 Assessment.....	288
7.6 Verlaufsebene.....	289
7.6.1 Ablauf und Aufgaben im Präsenzteil	291
7.6.2 Ablauf und Aufgaben im Onlineteil	293
7.7 Didaktische Herausforderungen und Grenzen des Konzepts	298
7.7.1 Didaktische Herausforderungen	298
7.7.2 Grenzen des Konzepts	299
7.8 Zusammenfassung und Zwischenfazit.....	301
8. Schlussbetrachtung.....	303
8.1 Abschließende Beantwortung der Forschungsfragen.....	303
8.2 Kritische Würdigung	308
8.2.1 Kritische Würdigung der theoretischen Erarbeitung.....	309
8.2.2 Kritische Würdigung der Empirie	311
8.2.3 Kritische Würdigung der Konzeption der Lernumgebung.....	315
8.3 Ausblick und Schlusswort.....	316
Literaturverzeichnis.....	320
Digitaler Anhang.....	336
Abbildungsverzeichnis.....	ix
Tabellenverzeichnis.....	x
Abkürzungsverzeichnis.....	xii

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit mit wichtigsten Querverbindungen.....	11
Abbildung 2: Arten der Integration von Forschung in Lehre nach Healey und Jenkins (2009).....	35
Abbildung 3: Arten der Integration von Forschung in Lehre nach Levy et al. (2009)	36
Abbildung 4: Kontinuen des forschenden Lernens.....	39
Abbildung 5: Kontinuen des forschenden Lernens bei einem Seminar zur Erprobung von Methoden.....	41
Abbildung 6: Kontinuen des forschenden Lernens beim Verfassen einer Bachelorarbeit	42
Abbildung 7: Zwiebelmodell der verschiedenen Reflexionsebenen.....	77
Abbildung 8: Einsatz digitaler Lernressourcen in den Phasen des Forschungsprozesses.....	256
Abbildung 9: Einsatz digitaler Werkzeuge in den Phasen des Forschungsprozesses.....	261
Abbildung 10: Grundfigur für das didaktische Design	270
Abbildung 11: Elemente der Vermittlung, Aktivierung und Betreuung und ihr Zusammenhang	290
Abbildung 12: Konzept für Lernumgebung aus Studierendensicht.....	295

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studierendensicht auf Forschung	20
Tabelle 2: Phasen des forschenden Lernens.....	44
Tabelle 3: Operationalisierung Informationskompetenz.....	67
Tabelle 4: Operationalisierung Selbstorganisationsfähigkeit	69
Tabelle 5: Operationalisierung Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit	71
Tabelle 6: Schrittweises Vorgehen bei der Reflexion.....	80
Tabelle 7: Charakteristika der ausgewählten Fälle.....	87
Tabelle 8: Liste der Codes.....	95
Tabelle 9: Verwendete Abkürzungen	97
Tabelle 10: Charakteristika Fall I	98
Tabelle 11: Übersicht Befragte Fall I.....	98
Tabelle 12: Wahrgenommenes Unterstützungsangebot Fall I.....	99
Tabelle 13: Ablauf des Kolloquiums nach Betreuer in Fall I	102
Tabelle 14: Herausforderungen für Studierende aus Studierendensicht Fall I	117
Tabelle 15: Herausforderungen für Studierende aus Betreuersicht Fall I.....	119
Tabelle 16: Schlüsselkompetenzerwerb in Fall I	124
Tabelle 17: Charakteristika Fall II.....	131
Tabelle 18: Übersicht Befragte Fall II	131
Tabelle 19: Wahrgenommenes Unterstützungsangebot Fall II	132
Tabelle 20: Ablauf der Kolloquien in Fall II.....	135
Tabelle 21: Herausforderungen für Studierende aus Studierendensicht Fall II.....	148
Tabelle 22: Herausforderungen für Studierende aus Betreuersicht Fall II	149
Tabelle 23: Schlüsselkompetenzerwerb in Fall II.....	152
Tabelle 24: Charakteristika Fall III	158
Tabelle 25: Übersicht Befragte Fall III.....	158
Tabelle 26: Wahrgenommenes Unterstützungsangebot Fall III.....	159
Tabelle 27: Herausforderungen für Studierende aus Studierendensicht Fall III	171
Tabelle 28: Herausforderungen für Studierende aus Betreuersicht Fall III.....	173
Tabelle 29: Schlüsselkompetenzerwerb in Fall III	176
Tabelle 30: Übersicht Fall IV	182
Tabelle 31: Übersicht Befragte Fall IV	182
Tabelle 32: Wahrgenommenes Unterstützungsangebot Fall IV	183
Tabelle 33: Herausforderungen für Studierende aus Studierendensicht Fall IV.....	196
Tabelle 34: Herausforderungen für Studierende aus Betreuersicht Fall IV	198
Tabelle 35: Schlüsselkompetenzerwerb in Fall IV	200
Tabelle 36: Wahrgenommenes Unterstützungsangebot im Fallvergleich	206
Tabelle 37: Vorgaben im Fallvergleich.....	207
Tabelle 38: Positive Bewertungen des Kolloquiums durch die Studierenden	211

Tabelle 39: Negative Bewertungen des Kolloquiums durch die Studierenden.....	212
Tabelle 40: Positive Bewertungen der Sprechstunden durch die Studierenden.....	214
Tabelle 41: Negative Bewertungen der Sprechstunden durch die Studierenden.....	214
Tabelle 42: Verständnis von ‚neu‘ nach Fällen.....	218
Tabelle 43: Geringe Selbstorganisation aus Betreuersicht nach Fällen	219
Tabelle 44: Hohe Selbstorganisation aus Betreuersicht nach Fällen	220
Tabelle 45: Hohe Selbstorganisation aus Studierendensicht nach Fällen.....	220
Tabelle 46: Beratertätigkeiten nach Fällen	221
Tabelle 47: Tätigkeiten in der Rolle als Coach nach Fällen	222
Tabelle 48: Didaktische Herausforderungen nach Fällen	223
Tabelle 49: Didaktische Herausforderungen aufgrund des forschenden Lernens nach Fällen ..	224
Tabelle 50: Erfolgsmomente nach Fällen.....	225
Tabelle 51: Herausforderungen für Studierende nach Fällen	227
Tabelle 52: Anleitung zur Reflexion in der 1:1-Beratung.....	230
Tabelle 53: Erworbene Schlüsselkompetenzen im Fallvergleich	231
Tabelle 54: Schlüsselkompetenzen, die für den Beruf als relevant gesehen werden.....	233
Tabelle 55: Medieneinsatz nach Fällen	235
Tabelle 56: Möglichkeiten des Medieneinsatzes für das ideale Unterstützungsangebot	236
Tabelle 57: Gründe für und gegen einen Medieneinsatz nach Fällen.....	237
Tabelle 58: Abschließende vergleichende Fallübersicht.....	238
Tabelle 59: Möglichkeiten des Medieneinsatzes beim forschenden Lernen.....	260
Tabelle 60: Lehrziel-Matrix für Schlüsselkompetenzen	274
Tabelle 61: Lehrziele der Lernumgebung nach Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen und in Verbindung mit Aufgaben	275
Tabelle 62: Elemente der Aktivierung in dem entwickelten Lernumgebungskonzept	284
Tabelle 63: Elemente der Betreuung.....	288
Tabelle 64: Präsenzanteile des entwickelten Lernumgebungskonzeptes im Überblick.....	292
Tabelle 65: Onlineanteile des entwickelten Lernumgebungskonzeptes im Überblick.....	294
Tabelle 66: Konzept für Lernumgebung zur Unterstützung des Verfassens der Bachelorarbeit	296

Abkürzungsverzeichnis

ALA	American Library Association
BA	Bachelor
BAK	Bundesassistentenkonferenz
bmbf	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CMS	Content Management Systeme
f2f	face to face
H.D.	Hannah Dürnberger
HIS	Hochschul Informations System
IBL	Inquiry-based learning
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
i.O.	im Original
LMS	Learning Management Systeme
P21	Partnership for 21st Century Skills
PO	Prüfungsordnung
PSQ	Personenbezogene Schlüsselqualifikation (BA-Kolloquium in Fall IV)
Übs.	Übersetzer
VoIP	Voice over IP (Internettelfonie)

1. DAS POTENZIAL VON BACHELORARBEITEN FÜR WISSENSCHAFT UND BERUF

Der Lernprozess, der beim Verfassen der Abschlussarbeit durchlaufen wird, ist einer der prägendsten des ganzen Studiums – nicht nur in Bezug auf die Inhalte, mit denen man sich noch nie zuvor so tief auseinandergesetzt hat (Todd, Bannister & Clegg, 2004), sondern ebenso hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung (Holtgrewe, 2008). Studierende¹ gehen bei der Bachelorarbeit regelmäßig an ihre Grenzen, lernen mit Zeitdruck, Perfektionismus und Prokrastination umzugehen und den ‚inneren Schweinehund‘ zu überwinden. Dabei zeigen die Herausforderungen, die die Studierenden bewältigen, gleichzeitig das Lernpotenzial auf, das in diesem Prozess steckt. Beim Verfassen der Abschlussarbeit sehen sich die Studierenden mit Anforderungen konfrontiert, deren Bewältigung sowohl die Aktivierung vorhandener als auch die Entwicklung neuer Schlüsselkompetenzen² fördert: Wenn Studierende ihre Recherchetechniken verfeinern, nutzen und entwickeln sie ihre Informationskompetenz; wenn sie Ergebnisse und Annahmen anderer Forscher kritisch hinterfragen, entwickeln sie Fähigkeiten zum kritischen Denken; wenn sie ihren Arbeitsprozess im Rahmen der Bearbeitungsphase organisieren, planen und sich Meilensteine setzen, entwickeln sie Projektmanagement- und Organisationsfähigkeiten weiter (u.a. Friedman et al., 2010; Howitt, Wilson, Wilson & Roberts, 2010; Huber, 2009; Jungmann, 2011; Kruse, 2010a; Pätzold & Wortmann, 2006; Spronken-Smith & Walker, 2010). Obwohl Studierende die Zeit, in der sie an der Bachelorarbeit schreiben, als sehr belastend empfinden, betonen sie, dass gerade dieser Lernprozess einer der prägendsten ihres ganzen Studiums gewesen sei (Bolder, 2010).

Die erworbenen Schlüsselkompetenzen können nicht nur das Lernen und Arbeiten bei der Bachelorarbeit unterstützen, sondern bringen auch Vorteile für den Arbeitsmarkt (Holtgrewe, 2008, S. 41). Dies gilt insbesondere für Berufe ohne klares Berufsbild und Ausbildungsweg, die geprägt sind durch komplexe Anforderungen und unstrukturierte Tätigkeiten.³ Informationskompetenz, Wissensmanagement, Selbstorganisation sowie Projektmanagement sind Fähigkeiten, die Akademiker in ihren späteren Berufen benötigen, wenn sie sich neues Wissen aneignen, wenn sie Projekte konzipieren und leiten oder wenn sie ihren Arbeitsprozess im Projekt strukturieren und planen müssen (Reinmann, 2009). Damit zeigt die Bachelorarbeit nicht nur was im Studium gelernt wurde, sondern markiert den Endpunkt des Studiums und schlägt dadurch die Brücke zum Berufsleben. Sie ist der letzte Schritt in einem Studium, das Berufsfähigkeit ermöglichen soll (Holtgrewe, 2008) – ein Ziel, das durch die Bologna-Reform verstärkt mit einer universitären (Aus-)Bildung verknüpft wurde.

„Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Abschlussphase eine pädagogisch sehr relevante Phase ist, die in der hochschuldidaktischen Diskussion bisher zu wenig Beachtung findet“ (Holtgrewe, 2008, S. 121). Das Potenzial, das in einem solchen Lernprozessen in Bezug auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen steckt, sollte daher nicht unterschätzt und vor allem systematisch unterstützt werden. Aus einer didaktischen Perspektive stellt sich die Frage, wie der

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird hier und im Folgenden die männliche Schreibweise verwendet. Dies schließt immer auch Studentinnen, Teilnehmerinnen oder Forscherinnen mit ein. Wenn möglich, wird die neutrale Form (z.B. Studierende) benutzt.

² Die Begriffe Schlüsselkompetenzen, Schlüsselqualifikationen sowie überfachliche Kompetenzen werden in der vorliegenden Arbeit synonym eingesetzt. Eine genaue Begriffsklärung erfolgt in Kapitel 4.2.

³ Mit Beruf oder Berufspraxis ist in der vorliegenden Arbeit immer ausschließlich der Beruf gemeint, der einen Wissenschaftsberuf ausschließt (also keine Forscher, wissenschaftlichen Mitarbeiter oder Professoren). Wildt (2007) bezeichnet dies als externen Praxisbezug. Darunter fallen auch Berufe, die auf Wissenschaft angewiesen sind. Wird auf den Beruf des Wissenschaftlers Bezug genommen, so wird dies ausdrücklich erwähnt. Der Beruf in einer wissenschaftlichen Tätigkeit wird mit Wildt (2007) als interner Praxisbezug verstanden.

Lernprozess beim Verfassen der Bachelorarbeit so unterstützt werden kann, dass Schlüsselkompetenzen gezielt entwickelt und gefördert werden. Um diese Frage zu beantworten, muss jedoch zuerst die Form des Lernens bei Bachelorarbeiten genauer betrachtet werden. Der Lernprozess orientiert sich in der Regel an den Schritten eines Forschungsprozesses und ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Offenheit und Selbstorganisation und an produktivem, projektorientiertem und situiertem Lernen. Diese Art des Lernens, auch unter dem Begriff des forschenden Lernens subsumiert, ist es, die die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen ermöglicht und prägt. Ihr wird nicht nur nachgesagt, dass sie die originären Ziele, nach denen die Bildung an der Universität ausgerichtet werden sollte, unterstützt (Euler, 2005b), sondern auch, dass sie aufgrund der Anteile an problemorientierten und situiertem Lernen besonders die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen unterstützen kann (Schneider & Wildt, 2009a, S. 12). Gleichzeitig stellt diese Art des Lernens bestimmte Anforderungen an den Lernenden, deren Bewältigung durch eine Lernumgebung unterstützt werden kann (Huber, 2009). Um Schlüsselkompetenzen zu fördern, sollte sich die didaktische Gestaltung der Unterstützung daher an den Charakteristika des Lernens beim Verfassen der Bachelorarbeit ausrichten.

Wenn Lernen hauptsächlich selbstorganisiert und zeitunabhängig erfolgt, wie es beim Verfassen der Abschlussarbeit der Fall ist, bieten sich digitale Medien an, um den Lernprozess zu unterstützen. Digitale Medien können vor allem außerhalb fester Seminarzeiten relevante Informationen liefern und das selbstorganisierte Lernen fördern. Insbesondere bei offenen Lernumgebungen eröffnen digitale Medien vielfältige Möglichkeiten, die überfachliche Kompetenzentwicklung und das forschende Lernen systematisch zu unterstützen und gleichzeitig die Offenheit und den Selbststeuerungscharakter des Lernens beizubehalten (Schulmeister, 2004).

Betrachtet man das Verfassen der Bachelorarbeit aus der Perspektive der vorhandenen Angebote zeigt sich, dass hier Ausbaubedarf besteht. Sehr weit verbreitet sind Gespräche der Absolventen mit den Betreuern. Teilweise gibt es Merkblätter und Kolloquien⁴ (Meeus, van Looy & Libotton, 2004). In einer Untersuchung von Berning und Schindler (1993) von 752 Absolventen bayerischer Universitäten geben die Befragten der Sozialwissenschaften an, in allen Phasen der Abschlussarbeit regelmäßige Betreuung zu haben.⁵ Jedoch fühlt sich ein Drittel der Befragten durch ihr Studium nur unzulänglich auf die Abschlussarbeit vorbereitet. An der Universität Augsburg wurde im Studiengang „Medien und Kommunikation“ eine Vorstudie zur hier vorliegenden Arbeit durchgeführt, die zu einem ähnlichen Ergebnis kam: Trotz des im Studiengang umfangreich vorhandenen Unterstützungsangebots beklagen Studierende häufig die fehlende Unterstützung während des Erstellungsprozesses der Bachelorarbeit (Bolder, 2010). Gleichzeitig attestieren Forschungsergebnisse dem Verfassen der Bachelorarbeit ein hohes Potenzial, Schlüsselkompetenzen zu fördern (Stefani, Tariq, Heylings & Butcher, 1997; Willison, Le Lievre & Lee, 2010; s.a. Bolder, 2010). Allerdings sind mir keine Studien bekannt, die sich mit der Nutzung dieses Potenzials in Form der Gestaltung von Lernumgebungen zur Unterstützung der Bachelorarbeit auseinandersetzen. Dabei kann eine didaktische Begleitung dieses Lernprozesses helfen, die Schlüsselkompetenzentwicklung gezielt zu ermöglichen.

⁴ Diese werden je nach Belieben als Projektseminare, Forschungsseminare, Abschlussseminare oder BA-Kolloquien bezeichnet. In der vorliegenden Arbeit wird – außer in direkten Zitaten – der Begriff des BA-Kolloquiums verwendet. Damit sind Lehrveranstaltungen gemeint, die das Verfassen der Bachelorarbeit begleiten. Der Ausdruck impliziert zumindest in der vorliegenden Arbeit jedoch weder, welche organisatorische, noch welche didaktische Ausgestaltung diese Veranstaltungsform hat.

⁵ Regelmäßige Betreuung bedeutet mindestens eine Sitzung pro Monat.

Auch das forschende Lernen kann stärker theoretisch und empirisch aufgearbeitet werden (Feindt, 2007; Schneider & Wildt, 2009a, S. 8; Brew, 2013). Vor einigen Jahren wurde zudem kritisiert, dass forschendes Lernen weder strategisch an der Universität etabliert ist (Koch-Priewe & Thiele, 2009, S. 273) noch dass es genug Anwendungsbeispiele gibt (Hölscher & Kreckel, 2006, S. 72). Dies hat sich in Deutschland in den letzten Jahren dank des ‚Qualitätspakts Lehre‘ (bmbf, 2014) geändert. Im Rahmen dieser Fördermaßnahme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (bmbf) entstanden in ganz Deutschland aktuell in der Umsetzung befindliche Projekte, die die Verankerung forschenden Lernens im Curriculum vorsehen (bmbf, 2014). Zudem stieg in den letzten Jahren im Rahmen der Lehrerbildung (Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt, 2009), aber auch in anderen Bereichen wie etwa der Schulpädagogik (Reitinger, 2013) das Interesse am forschenden Lernen. Das führte nicht nur zu einem wachsenden Angebot an theoretischer Auseinandersetzung, sondern auch zu einer Forderung nach Klärung und vertiefender Forschung in diesem Bereich. Reitinger (2013) konstatiert, dass es bereits gute Ansätze gibt, diese sich aber in theoretischer Fundierung und genereller Herangehensweise noch stark unterscheiden. Der Bedarf an didaktischen Handreichungen (Euler, 2005b; Brew, 2013) zur Gestaltung forschenden Lernens sowie an Handreichungen zur Integration forschenden Lernens ins Curriculum steigt auch auf internationaler Ebene (Jenkins, Healey & Zetter, 2007). Insbesondere bezüglich des Einsatzes digitaler Medien beim forschenden Lernen oder bei Abschlussarbeiten gibt es bisher wenig Erfahrungsberichte oder Studien (Reinmann, 2009, S. 49).

Die hier vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten diese Lücke zu verkleinern, indem sie erforscht, wie die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen im Prozess der Bachelorarbeit didaktisch-methodisch und mit Hilfe digitaler Medien unterstützt werden kann. Diese Überlegungen sind der Ausgangspunkt für die Formulierung des Forschungsziels der vorliegenden Dissertation.

1.1 Ziel und forschungsleitende Fragen

Ziel der hier vorliegenden Arbeit ist es, das Potenzial, das aus didaktischer Sicht im Prozess des Verfassens einer Bachelorarbeit liegt, aufzuzeigen und einen Vorschlag zu erarbeiten, wie dieses Potenzial besser genutzt und unterstützt werden kann. Ausgangspunkt der Überlegungen ist der intensive Lern- und Arbeitsprozess beim Verfassen einer Bachelorarbeit und sein Potenzial für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. Im Mittelpunkt steht daher die Frage danach, wie dieser Lernprozess dahingehend unterstützt werden kann, dass Schlüsselkompetenzen entwickelt werden.

Theoretisches Ziel ist es, die Potenziale des Lernprozesses beim Verfassen der Bachelorarbeit für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen herauszuarbeiten. Dabei sollen das forschende Lernen in Hinblick auf das Verfassen der Bachelorarbeit genau beschrieben und die charakteristischen Merkmale dieses Lernprozesses herausgearbeitet werden. Außerdem soll das Konzept der Schlüsselkompetenzen betrachtet sowie auf der Grundlage aktueller (medien-)didaktischer Erkenntnisse Ansätze für eine Förderung identifiziert werden.

Empirisches Ziel ist es, fallbasiert zu erheben, welche Unterstützung an deutschen Universitäten geboten wird, auf welchen (lerntheoretischen) Prämissen diese Unterstützung beruht, ob das Potenzial zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen wahrgenommen und ob bzw. wie versucht wird, es gezielt zu unterstützen.

Aufbauend auf diesen theoretischen Erkenntnissen und empirischen Befunden soll ein medien-gestütztes didaktisches Konzept für eine Lernumgebung entwickelt werden, das den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, welche für Wissenschaft und Beruf gleichermaßen fruchtbar sind, unter-

stützt. Dabei soll der Lernende und seine Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen. Ziel dieser Arbeit ist es also, ein Konzept zu entwickeln, das theoretische Erkenntnisse und empirische Befunde verbindet.

Aus diesen Zielen sowie der im vorherigen Kapitel aufgezeigten Relevanz und Forschungslücken im Rahmen dieses Themengebiets ergeben sich folgende forschungsleitende Fragen:

1. Welches Potenzial bietet das forschende Lernen beim Verfassen der Bachelorarbeit für die Förderung von Schlüsselkompetenzen?
 - a. Wie kann das forschende Lernen gestaltet werden, um den Schlüsselkompetenzerwerb zu unterstützen?
 - b. Welche Schlüsselkompetenzen können durch das forschende Lernen bei Bachelorarbeiten gefördert werden, die in Beruf und Wissenschaft gleichermaßen relevant sind?
2. Inwiefern wird das Potenzial, das das Verfassen der Bachelorarbeit für die Schlüsselkompetenzentwicklung bietet, *aktuell* in Studiengängen der Human- und Gesellschaftswissenschaften in Deutschland *erkannt und genutzt*?
 - a. Wie ist das Unterstützungsangebot aufgebaut und wie wird es in Hinblick auf das forschende Lernen didaktisch gestaltet?
 - b. Inwiefern wird die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen gezielt unterstützt?
 - c. Welche Rolle spielen digitale Medien?
3. Wie kann eine mediengestützte Lernumgebung zur Unterstützung des Verfassens der Bachelorarbeit aussehen, die Schlüsselkompetenzen fördert?

Die vorliegende Arbeit legt damit einen Schwerpunkt auf eine didaktische Perspektive und rückt die Lernumgebung bzw. Lehrveranstaltung in den Mittelpunkt. Damit tritt eine curriculare Perspektive, die sich etwa damit beschäftigt, wie forschendes Lernen nachhaltig in das Schul- oder Hochschulcurriculum eingebettet werden kann, in den Hintergrund. Mit dieser Fokussierung versucht das vorliegende Forschungsvorhaben einen Beitrag zu verschiedenen Bereichen zu liefern. So kann das Konzept des forschenden Lernens klarer definiert und in Hinblick auf das Verfassen der Bachelorarbeit fokussiert werden. Zudem wird in der vorliegenden Arbeit genau auf die charakteristischen Merkmale forschenden Lernens eingegangen. Verschiedene Auffassungen werden gegenübergestellt, ihre Unterschiede herausgearbeitet und damit das Konzept insgesamt geschärft. Diese, vertiefte literaturbasierte Auseinandersetzung gilt auch für das Konzept der Schlüsselkompetenzen, insbesondere in Hinblick auf die Relevanz von im Studium entwickelten Schlüsselkompetenzen für das Berufsleben sowie für ihre Förderung durch Reflexion. Neben einer literaturbasierten Konkretisierung dieser Konzepte liefert die vorliegende Arbeit aber auch einen Beitrag zur empirischen Forschung zu forschendem Lernen und zur Schlüsselkompetenzförderung. Die Ergebnisse werden in der vorliegenden Arbeit dafür verwendet, ein Konzept für eine Lernumgebung zu entwickeln. Sie können aber auch auf einer anderen Ebene für das Verständnis von Lernen und Lehren an der Universität hilfreich sein, Ansatzpunkte für die Förderung von Schlüsselkompetenzen in der Lehre aufzeigen und Gestaltungsmöglichkeiten forschenden Lernens – auch noch über das Verfassen der Bachelorarbeit hinaus – aufzeigen. Damit hat das vorliegende Forschungsvorhaben ebenfalls eine hohe Relevanz für die Lehrpraxis. Auf bildungspolitischer Ebene ermöglicht die vorliegende Arbeit den Fokus auf die Kompetenzorientierung und zeigt sowohl Defizite als auch Chancen der Gestaltung der (Aus-)Bildung an Universitäten auf.

Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Die Forschungsfragen zeigen bestimmte Einschränkungen und Fokussierungen auf, die ich an dieser Stelle erklären und begründen möchte.

Die Fächerauswahl beschränkt sich auf Bachelorarbeiten bestimmter *human- und gesellschaftswissenschaftlicher Studiengänge*. Die Auswahl der Studiengänge orientiert sich grundlegend an den Anforderungen, die in den Studiengängen an eine Bachelorarbeit gestellt werden. So liegt in den Naturwissenschaften häufig ein klar eingrenzbares Thema vor, bei dem die Fragestellung oft vorgegeben wird. Zudem erfolgt die eigentliche Forschungsarbeit meist in einem Labor und häufig in Gruppenarbeit. Aus diesem Grund werden genuin naturwissenschaftliche Studiengänge ausklammert.⁶ In die Fächerauswahl werden außerdem keine Staatsexamens-Studiengänge eingeschlossen. Hier gibt es uneinheitliche Regelungen bezüglich der Abschlussarbeiten je nach Bundesland. In Bayern wird beispielsweise bei Medizin und Rechtswissenschaften keine Abschlussarbeit verlangt. Ebenso wird das Lehramt, das bereits auf den Bachelor umgestellt ist, nicht einbezogen. Der Grund dafür ist, dass sich die Lehramtsstudiengänge in der Regel aus zwei oder drei Fächern zusammensetzen, die auch außerhalb der Sozialwissenschaften liegen können und die Studienkultur damit sehr unterschiedlich ausfallen kann. Darüber hinaus haben die Zulassungsarbeiten einen etwas anderen Stellenwert als Bachelorarbeiten – sie sind nur ein kleiner Teil der Abschlussprüfung (Berning & Schindler, 1993, S. 30). Wenn das Phänomen der Bachelorarbeit als Lernaufgabe als wesentlicher Unterscheidungspunkt bzw. als zentrales Auswahlkriterium für zu untersuchende Studiengänge herangezogen wird, kann man sich daran orientieren, welche Ansprüche an wissenschaftliche Arbeiten in einem bestimmten Fach vorherrschen. So gilt für viele der Studiengänge, dass eine ausführliche, theoretische Aufarbeitung erfolgen soll, in der neben wissenschaftlichen Kriterien Qualitäten wie die Argumentationslinie und der rote Faden von Relevanz sind. Gleichzeitig muss in der Regel eine Frage aufgeworfen werden, die (mit oder ohne Hilfe von empirischen Daten) beantwortet wird. Als weitere Einschränkung der Studiengänge gilt daher die Ausklammerung von Sprach- und Literaturwissenschaften, bei denen in der Regel aus heuristisch-analytischer Sicht mit Inhalten oder Interpretationen von Werken gearbeitet wird (Berning & Schindler, 1993). Die Studiengänge, die als Untersuchungsgegenstand dienen, sind in den Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften einzuordnen, wobei häufig eine klare Zuordnung nicht möglich ist.⁷ Zu diesen Studiengängen zählen unter anderem Psychologie, Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Politik, Soziologie, Sozialwissenschaft, Anthropologie, Kulturwissenschaft, Ethnografie etc. Als übergeordnete Bezeichnung wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff *human- und gesellschaftswissenschaftliche Studiengänge* gewählt. Die Bezeichnung dient vor allem dazu, die Konnotationen und vorgefertigten Schemata nicht zu bemühen, die bei der Bezeichnung Sozialwissenschaften und Geisteswissenschaften aktiviert werden.

In der vorliegenden Arbeit steht die Bachelorarbeit im Mittelpunkt. Grund für die Wahl dieser speziellen Abschlussarbeit ist, dass die Bachelorarbeit (anders als Diplom- und Masterarbeiten) aufgrund ihres kurzen Bestehens vor allem im deutschsprachigen Raum relativ unerforscht ist.

⁶ Wobei explizit die Psychologie als Studienfach nicht ausgeschlossen wird. Sie wird fachintern manchmal als ein naturwissenschaftliches Fach gesehen. Multrus (2004) konnte jedoch nachweisen, dass Psychologie geistes- und sozialwissenschaftlich geprägt ist. Zudem kann die Psychologie ähnliche Anforderungen an eine Bachelorarbeit vorgeben wie etwa die Soziologie.

⁷ Multrus (2004) konnte insbesondere für die Pädagogik und die Psychologie nachweisen, dass sie je nach untersuchtem Merkmal und Granularität der Analyse entweder zu den Sozialwissenschaften oder zu den Geisteswissenschaften zu zählen sind.

Zudem laufen die „alten Studiengänge“, die noch mit Master- oder Diplomarbeit abgeschlossen werden, langsam aus. Die Masterarbeit wird nicht untersucht, da sie als zweite Abschlussarbeit bereits auf Vorwissen aus der Bachelorarbeit aufbaut und somit als andere Lernerfahrung klassifiziert werden kann. Zudem zielt sie stärker als die Bachelorarbeit auf eine wissenschaftliche Qualifizierung ab und kommt beispielsweise der Masterarbeit nahe.

Der Grund für die Wahl des Veranstaltungstyps ‚BA-Kolloquium‘ liegt nicht nur in seiner weiten Verbreitung, sondern ebenso daran, dass neben informellen Unterstützungsangeboten vor allem formalisierte, institutionalisierte Angebote wie das Kolloquium gestärkt werden sollten, um die Schlüsselkompetenzentwicklung gezielt unterstützen zu können. Daneben sind auch die persönlichen Erfahrungen, die ich während der Beratung und Betreuung von Abschlussarbeitskandidaten sammelte, und eigene Forschung zu diesem Thema der Grund für diese Schwerpunktlegung (Dürnberger, Meyer & Schmidt, 2010).⁸

1.2 Der Arbeit zugrundeliegende Annahmen

Die vorliegende Arbeit behandelt verschiedene Theorien, die in Schnittfeldern unterschiedlicher Fachgebiete liegen. Aus diesem Grund ist eine Verortung der Arbeit in Bezug auf die domänenspezifische Sicht auf die behandelten Inhalte sowie den wissenschaftstheoretischen Standpunkt sinnvoll.

Schlüsselkompetenzen sind Gegenstand psychologischer, (berufs-)pädagogischer sowie soziologischer Forschung. Dementsprechend unterschiedlich sind Begriffsverständnisse und zugrundeliegende Annahmen und Theorien. Dies hängt einerseits mit der kulturellen Entwicklung, andererseits mit der jeweiligen Verwendung des Begriffs zusammen – Psychologen und Pädagogen subsumieren darunter ein anderes Konzept als Betriebswirtschaftler, Philosophen oder Linguisten (Arnold & Schüssler, 2001; Weinert, 2001). Die folgende Übersicht in Anlehnung an Orth (1999, S. 13-40) stellt die unterschiedlichen Auffassungen und Umgangsweisen sowie die verschiedenen Ansichten zur Fördermöglichkeit, Messbarkeit etc. dar und hilft, die eigene Position zu verorten.

Die pädagogische Perspektive. In der pädagogischen bzw. anthropologisch-pädagogischen Perspektive, rückt das Individuum in den Mittelpunkt (Orth, 1999, S. 13). Hier werden insbesondere Handeln und Werte der Menschen – auch in Interaktion miteinander – berücksichtigt (Orth, 1999). Schlüsselkompetenzen sollen die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und so dem Menschen einen erweiterten Handlungsspielraum ermöglichen. Die Persönlichkeitsentwicklung schließt dabei die Entwicklung von Kompetenzen, die für die Bewältigung der Anforderungen der Wissensgesellschaft notwendig sind nicht aus, geht aber meist noch etwas darüber hinaus (Siebert, 2006). Die pädagogische Perspektive beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Frage, wie Lehr-Lernumgebungen gestaltet sein müssen, damit Schlüsselkompetenzen gefördert werden können (Arnold & Schüssler, 2001, S. 62). Die berufspädagogische Perspektive (z.B. Euler & Hahn, 2007) schließt sich diesem Ziel an. Vor dem Hintergrund der Berufsbefähigung und betrieblichen Weiterbildung wird insbesondere auf die praxisorientierte Perspektive Wert gelegt

⁸ Insbesondere das Projekt „i-literacy“, das an der Universität Augsburg entstand und das ich mehrere Jahre lang betreute, beeinflusste diese Erfahrung und die Forschung zu dem Thema. i-literacy ist ein bedarfsorientiertes Unterstützungsangebot zum wissenschaftlichen Arbeiten, das vorwiegend von Abschlussarbeitskandidaten genutzt wird. Es besteht aus einer Website sowie Beratungsangeboten in Form von Sprechstunden und E-Mails. Zudem werden in regelmäßigen Abständen Tutorien zu verschiedenen Teilbereichen des wissenschaftlichen Arbeitens angeboten (siehe weiterführend www.i-literacy.de). Die Erfahrungen, die ich in diesem Projekt sammelte, prägten vor allem die Erhebung und Auswertung der Daten sowie die Konzeptentwicklung. Erfahrungswerte sind in Form eines Evaluationsberichtes bei Dürnberger, Meyer und Schmidt (2010) nachzulesen.

(Erpenbeck & Rosenstiel, 2003). Gemein ist den pädagogischen Ansätzen die Überzeugung, Schlüsselkompetenzen könnten „nicht Gegenstand, sondern nur Prinzip des Lernens sein“ (Bunk, 1990, S. 184). Sie sind also nicht direkt (z.B. in Form von Trainings, vgl. Kapitel 4.5) vermittelbar, sondern nur indirekt durch ihre didaktische Einbindung in Lernsituationen. Zudem werden Kompetenzen in Anlehnung an Chomsky (1980) als Dispositionen aufgefasst, die sich in der Performanz, also im konkreten Handeln, manifestieren können (aber eben nicht müssen). Das erschwert auch die empirische Erfassung von Kompetenzen.

Die psychologische Perspektive. Der pädagogische Schlüsselkompetenzbegriff wird in der psychologischen Perspektive präzisiert und operationalisiert (Hartig & Jude, 2007). Zugleich wird Kritik am pädagogischen Verständnis von Schlüsselkompetenzen geübt: Diese wird damit begründet, dass es sich um einen Sammelbegriff für mehrere Konzepte handle und deswegen eine Umsetzung in didaktischen Szenarien nicht möglich wäre (Weinert, 1998, S. 29). Die psychologische Perspektive fokussiert stärker die Messung von Schlüsselkompetenzen (z.B. im Rahmen der PISA-Studien). Hier geht man ebenso davon aus, dass Schlüsselkompetenzen am besten indirekt vermittelt werden können, also durch die Einbindung in den Erwerb von Fachinhalten (Arnold & Schüssler, 2001, S. 54).

Die soziologische Perspektive. Die soziologische Perspektive rückt – wie der Name schon andeutet – die Gesellschaft und den gesellschaftliche Wandel in den Mittelpunkt. D.h. es wird weniger das Individuum und sein Handeln, sondern eher die Interaktion mit anderen sowie die gesellschaftlichen Folgen und Auswirkungen der Kompetenzorientierung betrachtet. Schlüsselkompetenzen befähigen hier, den gesellschaftlichen Wandel mit seinen Aspekten der Pluralisierung oder der Mediatisierung der Gesellschaft (Krotz, 2001) zu bewältigen. Der Kompetenzbegriff hat soziologisch gesehen eine lange Tradition und wird dort ursprünglich als „rational abgegrenzte sachliche Zuständigkeit“ (Arnold & Schüssler, 2001, S. 61) definiert. Aus einer soziologischen Perspektive spielen systemische Zusammenhänge zwischen der Gesellschaft, der (Bildungs-)Institution und der Kompetenzentwicklung eine wesentliche Rolle.

In der hier vorliegenden Arbeit wird ein breites Begriffsverständnis vertreten, das sich stark an die pädagogische Tradition anlehnt, aber auch berufs- bzw. wirtschaftspädagogische Ansätze betont. Damit rückt die Frage nach der Förderung von Schlüsselkompetenzen in den Mittelpunkt.

Auch das forschende Lernen ist durch verschiedene Zugänge geprägt. Es liegt in einem Schnittfeld, das von der international unterschiedlichen Auseinandersetzung mit dem Konzept geprägt wird. Während die englischsprachige Literatur zu diesem Thema größtenteils als ‚hands-on‘ bezeichnet werden kann und sich mit der Art und Weise der praktischen didaktischen Umsetzung sowie mit dem Nutzen des Konzeptes auseinandersetzt, nimmt die deutschsprachige Literatur eine stark normative und zum Teil auch kritische Haltung ein. In dieser Arbeit wird versucht, die Quintessenz aus beiden Ansätzen zu extrahieren und vor dem Hintergrund der praktischen Anwendung zu vereinen. Zudem finden sich vielfältige Zugänge und Relevanzbegründungen für das forschende Lernen (Fichten, 2010; Huber, 2009; Spronken-Smith & Walker, 2010), die im Folgenden kurz gegenübergestellt werden.

Die Relevanz forschenden Lernens wird häufig damit begründet, dass es das Potenzial hat, eine Bildung zu ermöglichen, die nicht nur darin besteht, Inhalte zu lernen, sondern diese auch zu hinterfragen. Häufig wird Wissen in der formalen Bildung als abgeschlossen präsentiert. Oft rezipieren Studierende lediglich, anstatt tief in die Materie einzutauchen, zu hinterfragen, aktiv Interessen zu verfolgen und zu erforschen. Bildung sollte die Beteiligung der Studierenden an der

Wissenschaft ermöglichen (Fichten, 2010, S. 129). Diese „Bildung *durch* Wissenschaft“ (BAK 1970/2009, S. 11) kann durch forschendes Lernen unterstützt werden. Aus einer eher lerntheoretisch ausgerichteten Perspektive wird das Potenzial forschenden Lernens in einem tiefen Lernen gesehen (Kahn & O'Rourke, 2005; Oliver, 2008). Tiefes Lernen (auch bekannt als ‚deep-level-approach to learning‘) tritt auf, wenn der Studierende selbst die Initiative ergreift und produktiv lernt, d.h. mit Hilfe kognitiver Verarbeitungsprozesse selbst etwas kreiert, ein Problem löst, argumentiert, eine Entscheidung trifft oder etwas bewertet (Hepworth & Walton, 2009, p. 45; Huber, 2009, S. 12–13). Dort, wo der ‚deep-level-approach to learning‘ systematisch untersucht wurde, stellten u.a. Brown und McCartney (1998) fest:

„Where changes have been made by teachers in higher education . . . in an attempt to promote a deep approach to learning . . . , what they have actually done is to make their courses (typically undergraduate courses) more like research“ (Brown & McCartney, 1998, p. 126).

Schließlich wird das forschende Lernen häufig unter der Perspektive gesehen, dass es ermöglicht, die (Aus-)Bildung von überfachlichen Kompetenzen vermehrt mit der akademischen Lehre zu verbinden. Gefordert wird die Kompetenzorientierung auf internationalem Level durch die Empfehlungen des Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011) oder die Empfehlungen des Wissenschaftsrates (Wissenschaftsrat, 2008). Aufgrund der Handlungsorientierung und der Nähe zum situierten und problemorientierten Lernen wird davon ausgegangen, dass forschendes Lernen besonders gut dazu geeignet ist, Schlüsselkompetenzen zu fördern (Huber, 2009; Kahn & O'Rourke, 2005). Denn die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die beim forschenden Lernen erlernt werden, sind zwar inhaltlich und unmittelbar auf die Wissenschaft bezogen, können jedoch wichtige Schlüsselkompetenzen bedienen, die heute als wesentliche Bestandteile der Berufsfähigkeit gesehen werden (Schaeper, 2009, p. 677).⁹ Außerdem fördert forschendes Lernen eine reflexive Praxis, die gleichzeitig Grundlage für eine nachhaltige und strukturierte Kompetenzentwicklung ist. Erst die regelmäßige Reflexion über das eigene Tun und die eigenen vorhandenen oder fehlenden Kompetenzen kann dazu führen, Schlüsselkompetenzen weiter systematisch auszubauen (Fichten, 2010, S. 136–137).

Diese Relevanzbegründungen sind miteinander verzahnt und bauen teilweise aufeinander auf, d.h. sie sollten nicht als Gegensätze gesehen werden, vielmehr als unterschiedliche Blickwinkel, unter denen man sich dem Konzept forschenden Lernens nähern kann. Forschendes Lernen beinhaltet somit die Möglichkeit verschiedene, zumindest formal getrennte Ziele miteinander zu vereinen. Die vorliegende Arbeit widmet sich vor allem dem Potenzial, das dem forschenden Lernen im Bereich der Kompetenzentwicklung zugeschrieben wird.

Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive liegt der Arbeit ein gemäßigt konstruktivistischer Ansatz zugrunde. Er basiert auf der Annahme, dass es keine ‚objektive‘ Wirklichkeit gibt, sondern alles Wissen und Erkennen durch die von Subjekten durchgeführten Denk- und Interpretationshandlungen erfolgt. Das gilt ebenso für die Lernprozesse, die vom jeweiligen Lernenden und seinem Vorwissen sowie seinen Erfahrungen abhängig sind. Wissen kann damit nur durch eine subjektive Konstruktion entstehen (Reusser, 2006). Dies ist insbesondere dann relevant, wenn es darum geht, Lernen zu unterstützen, indem Lernumgebungen konzipiert werden. In der vorliegenden Arbeit wird entsprechend dieser Ausführungen davon ausgegangen, dass sich eine Lernumgebung an den Bedürfnissen des Lernenden ausrichten sollte und ihn dabei unterstützen

⁹ Auf diese strukturelle Ähnlichkeit der Anforderungen forschenden Lernens und dem Wissensarbeiterberuf wird genauer in Kapitel 4 eingegangen.

sollet, selbst aktiv zu werden. Die Interaktion zwischen Lehrendem und Lernendem erfolgt dabei häufig auch indirekt über die Gestaltung der Lernumgebung (Dumont & Instance, 2010; Reinmann & Mandl, 2006).

Die konstruktivistische Haltung ist jedoch nicht nur für das der Arbeit zugrundeliegende Lernverständnis, sondern auch für die wissenschaftliche Herangehensweise entscheidend. Wenn Wissen beobachterabhängig ist, so sind die hier zusammengestellten Inhalte, gewonnenen Daten und erstellten Interpretationen immer geprägt von meinem wissenschaftlichen und persönlichen Hintergrund. Aus diesem Grund wurde die Position der vorliegenden Arbeit in Bezug auf Schlüsselkompetenzen und das forschende Lernen expliziert. An speziellen Stellen der Arbeit werde ich zudem Gründe für Überlegungen oder Zusammenstellungen explizieren. Auch für die Durchführung der Untersuchung ist dieses Verständnis wichtig, denn es impliziert, dass keine durch Zahlen ausdrückbare Realität besteht, sondern nur intersubjektiv nachvollziehbare Beschreibungen von Beobachtungen zur Interpretation herangezogen werden. Die Arbeit legt daher einen Fokus auf qualitative Forschung, wobei die Anführung von Ergebnissen aus der quantitativen Forschung nicht ausgeschlossen wird. Diese Ergebnisse werden beobachterabhängig (d.h. gezielt und durch mich) ausgewählt und helfen, die Argumentation der Arbeit zu stützen. Diese Überlegungen prägen nicht nur das Verständnis von Lernen, Lehren und der Anlegung des Forschungsdesigns, sondern sie wirken sich zwangsweise auch auf das Konzept der Lernumgebung aus, das im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit entwickelt wird.

Die Argumentation sowie die Darstellung und Konzeption der Lernumgebung orientieren sich zudem an einer pragmatischen Grundhaltung. „Der Pragmatismus ist eine philosophische Grundhaltung, die das Handeln des Menschen in den Vordergrund stellt. Im pädagogischen Pragmatismus werden Theorien nach der praktischen Anwendbarkeit bewertet“ (Köhler, Kahnwald & Rettmaier, 2008, S. 486). Der pädagogische Pragmatismus wurde außerdem gewählt, weil er sich gut mit dem Gestaltungsziel dieser Arbeit verbinden lässt: Empfehlungen für eine Lernumgebungskonzept zu entwickeln muss einerseits theoretischen Erkenntnissen, aber andererseits auch praktischen Erfahrungen und Grenzen genügen. Dies wird durch einen pädagogisch-pragmatischen Ansatz m.E. unterstützt und ermöglicht. Der Pragmatismus legt den Schwerpunkt nicht auf ein Paradigma (z.B. Konstruktivismus, Behaviorismus), sondern verfolgt den Ansatz, dass die Lernform, die für das jeweilige Ziel am besten geeignet ist, angewendet werden sollte. Das entscheidende Kriterium ist die Nützlichkeit in Abhängigkeit der Ziele (Johnson & Onweugbuzie, 2004, p. 16; Kerres & Witt, 2004, S. 83).

Im weitesten Sinne ist diese Qualifikationsarbeit im Schnittfeld von Medien- und Hochschuldidaktik einzuordnen, wobei eine pädagogische Perspektive eingenommen wird und viele Schnittflächen mit anderen Fachbereichen bestehen. Zudem basiert diese Arbeit auf einem konstruktivistischen Weltverständnis, das verschiedene Entscheidungen, die im Laufe der Forschungsarbeit getroffen werden, beeinflusst.

1.3 Aufbau der Arbeit

Um das Ziel zu erreichen, ein Konzept für eine mediengestützte Lernumgebung, die basierend auf dem Prinzip des forschenden Lernens Schlüsselkompetenzen fördert, zu entwickeln, folgt die vorliegende Arbeit einem bestimmten Aufbau. Dieser ist in Abbildung 1 dargestellt.

Ich nähere mich dem Verfassen der Bachelorarbeit auf einer theoretischen Ebene. Ziel ist es, aus der Literatur zu forschendem Lernen, zu Schlüsselkompetenzen und zur Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen Aspekte zu identifizieren, die insbeson-

dere beim Gestaltungsziel der hier vorliegenden Arbeit nützlich sein können. Dazu werden die Rahmenbedingungen des Entstehens einer Bachelorarbeit näher betrachtet (Kapitel 2) und das Lernen, das dabei erfolgt, charakterisiert und eingeordnet (Kapitel 3). Die charakteristischen Merkmale forschenden Lernens beim Verfassen der Bachelorarbeit können als Ansatzpunkt für Gestaltungsmaßnahmen genutzt werden. Dabei soll auch betrachtet werden, wie forschendes Lernen im Rahmen von Abschlussarbeiten typischerweise abläuft (Schritte des Forschungsprozesses, Kapitel 3.4) und welche Rolle den Lehrenden dabei zukommt (Kapitel 3.5). In Kapitel 4 wird das Konzept der Schlüsselkompetenzen näher betrachtet und herausgearbeitet, warum forschendes Lernen jene Schlüsselkompetenzen fördert, die auch im Beruf als relevant und hilfreich gelten. Herausgegriffen werden jene Schlüsselkompetenzen, die sowohl beim forschenden Lernen als auch für den späteren Beruf besonders relevant sind. Anschließend wird die Frage beantwortet, welche Möglichkeiten es für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen gibt. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Förderung von Schlüsselkompetenzen durch Reflexion gelegt (Kapitel 4). Ergebnis dieser Ausführungen sind Ansatzpunkte für die Gestaltung forschenden Lernens mit dem Ziel der Schlüsselkompetenzentwicklung.

Aufbauend auf diesen theoretischen Erkenntnissen wird im Anschluss daran untersucht, inwiefern die charakteristischen Merkmale des forschenden Lernens, die Forschungsphasen sowie die Erkenntnisse zur Förderung der Schlüsselkompetenzentwicklung in Gestaltungsansätze einfließen. Gegenstand der empirischen Untersuchung in Kapitel 5 sind vier Fallstudien, die in eine fallvergleichende Analyse überführt werden. Dabei wird nicht nur erhoben, ob und wie die Potenziale, die das Verfassen der Abschlussarbeit für die Schlüsselkompetenzentwicklung bietet, genutzt werden, sondern auch die Unterstützung und der Lernprozess genauer beleuchtet. Gleichzeitig können die Untersuchungsergebnisse für die Konzeption der Lernumgebung hilfreich sein. Sie zeigen neben besonders kritischen Ereignissen ebenso gelungene Beispiele auf, die als Vorbild für die Konzeption dienen können.

Daran anschließend wird das mediengestützte Lernen genauer betrachtet, da es insbesondere für die Schlüsselkompetenzentwicklung bei forschendem Lernen vielfältige Ansatzpunkte bietet. In Kapitel 6 werden basierend auf den Forschungsergebnissen verschiedene Möglichkeiten des Medieneinsatzes beim forschenden Lernen ausgearbeitet.

Abschließend werden die theoretischen Erkenntnisse mit den empirischen Befunden zusammengeführt und ein Konzept für eine Lernumgebung zur Unterstützung der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen beim Verfassen der Abschlussarbeit entworfen (Kapitel 7).¹⁰ Dieses Konzept der Lernumgebung hat den Anspruch, in Studiengängen der Human- und Gesellschaftswissenschaften (z.B. Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Kommunikationswissenschaft) gültig zu sein.

Die nachfolgende Abbildung (Abbildung 1) verdeutlicht den Aufbau der Arbeit und zeigt auf die zentralen Querverbindungen zwischen den Kapiteln auf. Sie verzichtet auf die Integration des Einleitungs- und des Schlusskapitels. Aus der Abbildung wird zudem ersichtlich, dass das Kapitel 6 zwar hauptsächlich theoretische Erarbeitungen enthält, aber erst nach der empirischen Untersuchung angebracht wird. Viele der darin enthaltenen Entwicklungen bauen zum einen direkt auf den Untersuchungsergebnissen auf und fließen zum anderen direkt in Kapitel 7 ein, weshalb das Kapitel 6 an dieser Stelle platziert wurde.

¹⁰ Die Arbeit kann aus forschungsökonomischen Gründen nicht auf einen Einsatz oder eine empirische Überprüfung bzw. Evaluation des entwickelten Konzeptes eingehen.

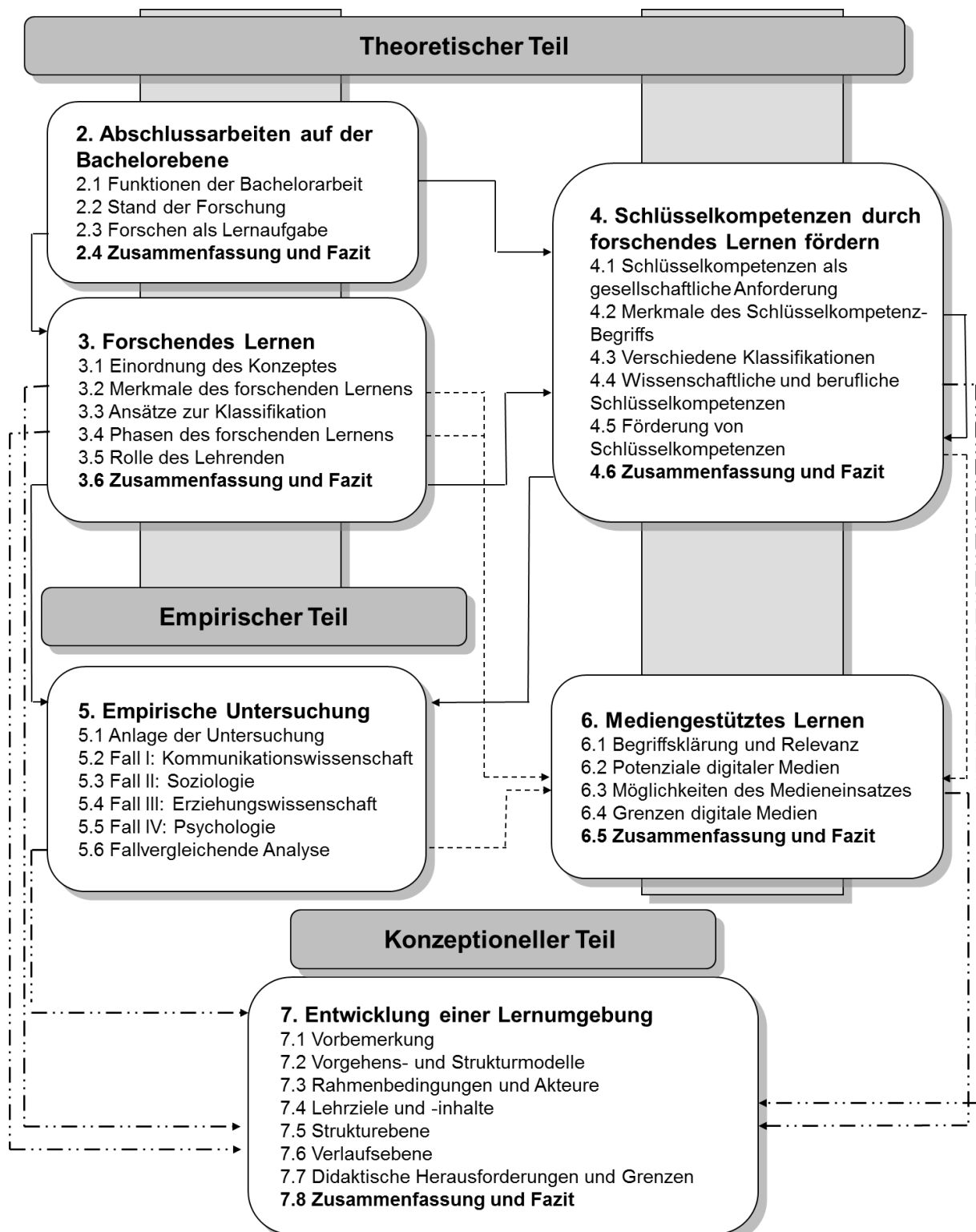


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit mit wichtigsten Querverbindungen (Quelle: Eigene Darstellung)

2. ABSCHLUSSARBEITEN AUF DER BACHELOREBENE

Durch die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung verpflichteten sich ursprünglich 29 europäische Länder dazu, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen (BAK, 1970/2009). Erklärte Ziele der Bologna-Erklärung sowie nachfolgender Kommuniqués sind beispielsweise die Ausrichtung an zu erreichenden Lernergebnissen versus Lehrinhalten, die Adressatenorientierung sowie Kompetenzorientierung und das übergeordnete Ziel des lebenslangen Lernens (BAK, 1970/2009; Barr & Tagg, 1995; Schermutzki, 2009).

Wie schon bei früheren Veränderungsprozessen im Bildungssystem ist auch die Bologna-Reform als Spiegelbild der Entwicklungen in der Gesellschaft zu sehen. Unser Alltag verändert sich und somit ändern sich auch die Bedingungen, unter denen wir lernen und arbeiten: Mobilität und Globalisierung prägen das heutige Leben; schnelle soziale und technologische Veränderungen bringen Unsicherheiten mit sich, auf die reagiert werden muss. In der Wissens- und Informationsgesellschaft geht es weniger darum, *was* wir wissen, sondern *wie* wir mit diesem Wissen umgehen, es erweitern, hinterfragen und damit haushalten. Draus resultieren Anforderungen, denen eine Bildung im 21. Jahrhundert genügen muss (Rychen, 2004). Eine Manifestation dieser Bedeutungsverschiebung ist u.a. die Kompetenzorientierung, die mit der Bologna-Reform an Universitäten umgesetzt werden sollte. Unterstützt wurde diese verstärkte Fokussierung der Kompetenzorientierung durch den 2005 beschlossenen Qualifikationsrahmen deutscher Hochschulen (Kultusministerkonferenz, 2005), welcher im Jahr 2011 durch den deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) ergänzt und auf alle Bildungsstufen ausgeweitet wurde (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011). Der DQR beschreibt anhand von „acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 4) und definiert damit die generellen und fachunabhängigen ‚learning outcomes‘, die mit dem Studium erworben werden sollen (Kruse, 2010a). Nur ein kleiner Teil dieser in der Regel 180-ECTS-gewichtigen Lernerfahrungen ist die Bachelorarbeit. Dennoch muss auch dieses Segment des Studiums dem Ziel der Kompetenzorientierung Rechnung tragen und Schlüsselkompetenzen fördern und ausbilden, die im Beruf von Relevanz sind. Bevor es aber darum gehen kann, wie eine Bachelorarbeit konkret Schlüsselkompetenzen fördern kann, müssen die Bachelorarbeit und ihre Rahmenbedingungen genauer betrachtet sowie der aktuelle Forschungsstand aufgearbeitet werden. Im Folgenden werden daher Merkmale und Funktionen von Bachelorarbeiten im europäischen Raum beleuchtet (Kapitel 2.1). Anschließend wird der Forschungsstand in Bezug auf Abschlussarbeiten aufgearbeitet, um ein umfassendes Bild der bereits vorhandenen Erkenntnisse zu zeichnen (Kapitel 2.2). Schließlich wird die Art des Lernens beim Verfassen einer Abschlussarbeit in den Fokus gerückt (Kapitel 2.3), wodurch die Brücke zum nächsten großen Abschnitt – dem forschenden Lernen (Kapitel 3) – geschlagen wird.

2.1 Beschreibung und Funktionen einer Bachelorarbeit

Abschlussarbeiten auf Bachelorstufe werden je nach Land und Universität unterschiedlich bezeichnet. Im englischsprachigen Raum sind Bezeichnungen wie ‚senior essays‘, ‚extended essays‘, ‚project by independent study‘, ‚dissertation project‘ oder ‚undergraduate dissertation‘ üblich. Im deutschsprachigen Raum werden sie hauptsächlich als Bachelorarbeit, Bakkalaureatsarbeit oder Bachelorthesis bezeichnet. Ihr Stellenwert im Curriculum reicht von 8-12 ECTS-Punkten (etwa sechs Prozent des gesamten Bachelorstudiums) an Universitäten in Deutschland über 6 bis 20 ECTS-Punkten an europäischen Universitäten (etwa fünf bis elf Prozent des gesamten Bachelor-

studiums). Die formalen Anforderungen, die an eine Bachelorarbeit gestellt werden, sind im europäischen Raum aber nur leicht unterschiedlich. Während in Großbritannien häufig 5.000 bis 10.000 Wörter erwartet werden (Meckel & Scott, 2011, p. 4; Todd, Smith & Bannister, 2006, p. 161), sind in Deutschland ungefähr 8.000 bis 12.000 Wörter üblich, wobei diese Erwartungen meist in Zeichenangaben oder Seitenangaben (ca. 35 bis 40 Seiten) spezifiziert werden (Institut für Soziologie der Universität Mainz, 2013; Philosophische Fakultät der Universität zu Köln, 2013). Je nach Fachbereich herrschen theoretische, theoretisch-empirische oder rein experimentelle Arbeiten vor. Letztere finden sich vor allem in naturwissenschaftlichen Studiengängen, in denen es auch nicht selten vorkommt, dass die Studierenden Arbeiten in der Gruppe verfassen (Berning & Schindler, 1993). Rein theoretische Arbeiten, bei denen beispielsweise ein Modell entwickelt oder eine Theorie neu aufbereitet wird, finden sich in den Human- und Gesellschaftswissenschaften zwar auch, jedoch sind sie weitaus weniger häufig anzutreffen als empirische Arbeiten und stehen eher in einer geisteswissenschaftlichen Tradition (Todd et al., 2006, p. 161).

Trotz dieser formalen Unterschiede weisen Bachelorarbeiten einige Gemeinsamkeiten auf, die Todd et al. (2004) zusammenfassen: (1) Der Lernende bestimmt den Fokus der Arbeit, legt also Thema und Forschungsfrage fest, (2) der Lernende führt die Arbeit allein und nicht in einer Gruppe aus, auch wenn Unterstützung durch Tutoren oder Professoren vorhanden ist, (3) die Abschlussarbeit enthält ein Forschungsprojekt, für das Daten gesammelt und oder analysiert werden müssen, und (4) die Lernenden setzen sich länger und intensiver mit dem ausgewählten Bereich auseinander als sie es in regulären Seminaren machen (Todd et al., 2004, p. 335). Meeus, et al. (2004) extrahieren in ihrer Studie die wesentlichen Charakteristika einer Bachelorarbeit. Demnach ist die Bachelorarbeit dadurch gekennzeichnet, dass Studierende sehr viel Zeit und Energie investieren, die Arbeit eine wesentliche Bedeutung für sie hat, die Aufgabe durch ihre Offenheit gekennzeichnet ist, sich Studierende sehr tiefgehend mit dem Inhalt auseinandersetzen und meist ein Betreuer zur Unterstützung zur Verfügung steht (Meeus et al., 2004). All das sind Ansatzpunkte für ein tiefgehendes Lernen, das ein hohes Potenzial für die Entwicklung von Kompetenzen in sich trägt.

Ziel der Abschlussarbeit ist, dass die Studierenden die grundlegenden Lernerfahrungen ihres Studiums so kombinieren können, dass daraus etwas Neues entsteht oder sie auf dieser Grundlage Untersuchungen anstellen können sowie Ergebnisse darstellen, analysieren und diskutieren können. „Viewed as the culmination of the degree, the dissertation is seen as the mechanism through which students construct a synthesis of theory, published studies, methodological understanding, the selection and application of appropriate research methods, analysis and discussion“ (Hemmings, 2001, p. 241). Ausgehend von dem Ziel eines Universitätsstudiums ist die Abschlussarbeit das Meisterstück, das zeigen soll, dass der Absolvent autonom lernen und arbeiten kann.

Eine Abschlussarbeit dient nicht nur der Prüfung. Sie hat zudem die Funktion, die Studierenden zu qualifizieren, auf den Beruf vorzubereiten und ihre Forschungsfertigkeiten zu erweitern (Berning & Schindler, 1993; Holtgrewe, 2008), wie im Folgenden genauer erläutert wird:

Prüfungsfunktion. Die Abschlussarbeit ist letztlich eine Prüfung, die der Studierende benötigt, um sein Studium zu vollenden. Der Lernende zeigt damit seine Befähigung, wichtige theoretische Befunde so zu kombinieren und zu hinterfragen, dass daraus eine eigene Untersuchung entsteht. Der Studierende stellt unter Beweis, dass er Theorien und Methoden seines Faches beherrscht und diese auch zu Papier bringen kann (Holtgrewe, 2008, S. 43-44).

Forschungsfunktion. Eine weitere Funktion ist die der Entwicklung neuen Wissens. Während bei Hausarbeiten vorhandene Informationen neu zusammengestellt werden, dient die Abschluss-

2. Abschlussarbeiten auf der Bachelorebene

arbeit ebenso dazu, eigene Forschung zu betreiben und neue theoretische Erkenntnisse zu erarbeiten. Fallweise werden Bachelor- oder Masterarbeiten im Rahmen von bestehenden Forschungsprojekten geschrieben und leisten einen wesentlichen Beitrag zum Erkenntnisgewinn (Holtgrewe, 2008, S. 43-44).

Qualifizierungsfunktion. Gleichzeitig ist die Bachelorarbeit auch eine wichtige Lernerfahrung, bei der wesentliche Fach- und Schlüsselkompetenzen (weiter-)entwickelt werden. Letztlich stellt die Arbeit eine Brücke zwischen Studium und Arbeitsleben dar. Studierende müssen hier erstmals vollkommen autonom an einem Problem arbeiten und es selbstständig lösen – eine Situation, die sich auch im späteren Berufsleben wiederfindet. Die Organisation einer unstrukturierten Aufgabe und das Planen der weiteren Schritte sind eine wichtige Vorbereitung für die Unplanbarkeiten des Berufslebens (Holtgrewe, 2008, S. 43–44).

In der von Berning und Schindler im Jahr 1993 durchgeführten Untersuchung zu Magister- und Diplomarbeiten an bayerischen Universitäten stellte sich heraus, dass aus Sicht der Studierenden vor allem die Qualifizierungsfunktion wahrgenommen wird (51,4 % von 756 befragten Absolventen). Die Arbeit wird außerdem von vielen als ein wesentlicher Beitrag zur Forschung gesehen (44,6 %). Weit abgeschlagen sind die Funktionen der Berufsvorbereitung (21,3 %) und der Prüfung (15,3 %). Diese Ergebnisse zeigen, dass Abschlussarbeiten nicht nur als Prüfungen wahrgenommen werden, sondern vor allem die persönliche Entwicklung und Qualifizierung durch die Arbeit im Vordergrund steht (Berning & Schindler, 1993, S. 127). Allerdings ist die Studie schon relativ alt und bezieht sich auf das frühere Studiensystem mit Magister- und Diplomarbeiten. Eine neuere Studie aus Großbritannien orientierte sich nicht an diesen Funktionen, sondern erhob explorativ, wozu die Bachelorarbeit dient (Stefani et al., 1997). Befragt zum Zweck („purpose“) der Abschlussarbeit stimmen 44 Lehrende des Studienfachs Biologie überein, dass fachliche und überfachliche Kompetenzen erworben werden sollen, die den Studierenden im zukünftigen Berufsleben von Nutzen sein könnten. Weitere Antworten lauteten, dass die Arbeiten einem Forschungsprojekt zuarbeiten und die Forschungsqualifizierung der Studierenden ausweisen. Auch die Studierenden teilen diese Sichtweise. Ihre Antworten beziehen sich u.a. darauf, Einblick in die Forschung zu bekommen und Forschungsfähigkeiten (Arbeiten im Labor, Recherche etc.) zu entwickeln, aber ebenso Berufserfahrung zu sammeln oder Kompetenzen zu entwickeln, die für den Beruf nötig sind (Problemlösefähigkeit, Engagement) (Stefani et al., 1997).

Wenn es Ziel ist, den Prozess des Verfassens einer Bachelorarbeit zu unterstützen, gibt es vielfältige Ansätze:

Informationsblätter. Eine Möglichkeit, die mittlerweile weit verbreitet ist, ist das Informationsblatt zur Bachelorarbeit, das meistens vom Studiengang (ggfs. auch von jedem Betreuer einzeln oder nur von einigen Betreuern) herausgegeben wird. Die Informationsblätter variieren in Umfang und Tiefe. Sie reichen von kurzen organisatorischen Beschreibungen zur Anmeldung, über Informationen zum Finden eines geeigneten Betreuers bis hin zu konkreten inhaltlichen Hilfestellungen, wie die Lernenden etwa mit widersprüchlichen Wissenschaftlermeinungen umzugehen haben oder welchen Anforderungen die Bachelorarbeit genügen sollte (z.B. empirische Methoden oder nicht, Seitenanzahl). Informationsblätter sind für eine erste Orientierung sehr hilfreich, können jedoch eine Kompetenzförderung lediglich anstoßen, aber nicht gezielt forcieren, da sie vor allem die Wissenskomponente betonen (genauer siehe dazu Kapitel 4).

Treffen mit dem Betreuer. Am häufigsten verbreitet sind wohl die ‚regelmäßigen‘ Treffen mit dem Erstbetreuer der Arbeit (Berning & Schindler, 1993; Todd et al., 2004). Diese Treffen können inhaltlich sehr verschieden gestaltet sein. Neben informationsorientierten Treffen gibt es

auch Besprechungen mit einem hohen Beratungs- oder Coachinganteil, bei denen der Betreuer zusammen mit dem Lernenden Lösungswege erarbeitet (Rowley & Slack, 2004, p. 178). Je nach Bedürfnis kann der Lehrende dabei Input und Hilfestellungen zu bestimmten Forschungstechniken geben oder darauf verzichten. Die Art und Weise wie Lehrende mit den Lernenden in diesen Besprechungen umgehen, hängt hauptsächlich davon ab, wie sie selbst den Prozess des Verfassens einer Abschlussarbeit sehen und ihn gestalten möchten (Greenbank & Penketh, 2009, p. 467). Beratungsgespräche können den Einzelnen unterstützen, fördern jedoch nicht das Lernen voneinander und können sich bei begrenztem Zeitbudget seitens des Lehrenden negativ auf die individuelle Kompetenzentwicklung auswirken.

BA-Kolloquien. Neben den Beratungen und den Informationsblättern kann es auch Lehrveranstaltungen geben, welche in der hier vorliegenden Arbeit mit dem Begriff ‚BA-Kolloquien‘ bezeichnet werden. In der Regel handelt es sich bei Kolloquien, Oberseminaren oder Abschlussseminaren um Lehrveranstaltungen, in denen die Studierenden den aktuellen Stand ihrer Abschlussarbeit präsentieren und offene Fragen diskutieren. Dabei kann die Lehrveranstaltung an einem Blocktermin oder in regelmäßigen Abständen erfolgen. Je nach didaktischer Ausgestaltung können die Fragen oder Probleme der Studierenden als Anker für die Vermittlung von wichtigen Informationen (z.B. zur Eingrenzung des Themas oder zum Umgang mit Versuchspersonen) herangezogen werden (Berning & Schindler, 1993, S. 25). Das BA-Kolloquium kann sowohl den Einzelnen fördern als auch Peer-Lernen anstoßen. Es kann die Vorteile einer individuellen Beratung integrieren und Anstöße zum Selbstlernen geben. Ein Kolloquium kann zudem gezielt so gestaltet werden, dass die Potenziale, die das Verfassen der Bachelorarbeit für die Kompetenzentwicklung bietet, genutzt werden.

Selbstlernangebote. Neben den an einen Studiengang oder eine Institution gebundenen Angeboten wie Informationsblätter, Gespräche oder Kolloquien, gibt es mittlerweile ein breites Angebot an Selbstlernangeboten, die teilweise unabhängig von bestimmten Einrichtungen und manchmal auch kostenpflichtig sind. Diese Selbstlernangebote umfassen zum einen Handbücher zum effizienten Studieren, wissenschaftlichen Arbeiten, Forschen, Zitieren etc. Neben den in der Universitätsbibliothek zu findenden Bücherangeboten gibt es zum anderen auch einige Online-Angebote, die als Nachschlagewerk oder als Online-Kurs samt Anwendungsaufgaben konzipiert sind (z.B. Heinze & Schnurr, 2009; Studi-Lektor.de, 2013). Diese Angebote sind zeit- und ortsunabhängig zugänglich, in der Regel niederschwellig gestaltet und berücksichtigen, dass viele Studierende mittlerweile online lernen (Niegemann et al., 2008). Unter gewissen Umständen – vor allem wenn die Studierenden schon davor in der Lage sind, ihre Kompetenzen selbst zu entwickeln und die Angebote Aufgaben enthalten – können diese auch Kompetenzen fördern. Jedoch ereignet sich auch hier kein Peer-Lernen und den Studierenden fehlt häufig die Orientierung, welche Vorgaben in ihrem Studiengang oder bei ihrem Betreuer konkret gelten bzw. was von der Abschlussarbeit in ihrem speziellen Fall erwartet wird.

All diese Formen der Unterstützung haben ihre Daseinsberechtigung und ihre jeweiligen Vor- und Nachteile. Demnach ist es sinnvoll, sie entsprechend ihrer Vorteile zu kombinieren, um den Lernprozess bei der Bachelorarbeit zu unterstützen. Um ein vollständiges Bild dieses Lernprozesses zeichnen zu können, werden im Folgenden die Forschungsergebnisse zu den Lernerfahrungen beim Verfassen der Abschlussarbeit zusammengefasst und dargestellt.

2.2 Stand der Forschung in Bezug auf Abschlussarbeiten

Beschäftigt man sich mit Studien zu Bachelorarbeiten, so stellt man schnell fest, dass es weder im deutsch- noch im englischsprachigen Raum viele Untersuchungen gibt. Die wenigen Studien, die bisher zu Bachelorarbeiten existieren, beschäftigen sich mit der Bachelorarbeit als Prüfung (z.B. Webster, Pepper & Jenkins, 2000), mit Bewältigungsstrategien (z.B. Devonport & Lane, 2004) und schwerpunktmäßig mit dem selbstorganisierten oder autonomen Lernen bei Abschlussarbeiten (Berning & Schindler, 1993; Holtgrewe, 2008). Eine umfangreiche Auseinandersetzung mit dem Verfassen von Bachelorarbeiten in den Sozialwissenschaften hat die Forschergruppe rund um Todd und Bannister vorgenommen, die sich vor allem mit der Bedeutung der Betreuung auseinandersetzte (Todd et al., 2004; Todd et al., 2006). Jedoch sind mir keine Studien bekannt, die sich mit einem begleitenden BA-Kolloquium aus einer didaktischen Perspektive auseinandersetzen. Ebenso existieren auf dem Bereich der Ratgeberliteratur – sowohl für Studierende als auch für Lehrende – relativ wenig Handreichungen, die explizit auf das Verfassen der Bachelorarbeit eingehen (Todd et al., 2006). In Bezug auf Diplom- und Magisterarbeiten sieht die Forschungslage ähnlich aus: Es gibt vereinzelt Publikationen z.B. von Berning und Schindler (1993), von Holtgrewe (2008) oder von Helberger, Kreimeyer und Rübiger (1988), jedoch wurde diesem wichtigen Studienabschnitt insgesamt bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Forschungsergebnisse zu Diplom- und Magisterarbeiten sind zwar nur bedingt auf den hier vorliegenden Forschungsgegenstand übertragbar, werden aber aufgrund der mangelnden Datengrundlage für Bachelorarbeiten, wo möglich, herangezogen.

Berning und Schindler (1993) untersuchen den Prozess des Verfassens von Abschlussarbeiten an bayerischen Universitäten mit Hilfe einer schriftlichen Befragung basierend auf einer Stichprobe von Studierenden aus den Universitäten Augsburg, Erlangen-Nürnberg, zwei Münchner Universitäten und der Universität Regensburg ($n = 756$).¹¹ In den Sozialwissenschaften geben die Befragten an, in allen Phasen der Abschlussarbeit regelmäßige Betreuung zu haben (regelmäßige Betreuung bedeutet mindestens eine Sitzung pro Monat). Zwei Drittel der Befragten bezeichnen die Häufigkeit der Betreuung als genau richtig, wobei die Befragten jeweils unterschiedliche Maßstäbe für ein genau richtiges Betreuungsverhältnis ansetzen. Das restliche Drittel wünscht sich weitere Gespräche. Wenn seltene Betreuungskontakte berichtet werden, so konzentrieren sich diese auf die Phase der Themenfindung. 12 % der Studierenden fühlen sich dabei nicht betreut. Nur ein minimaler Anteil der Befragten empfinden die Anzahl der Treffen als zu hoch (Berning & Schindler, 1993).

In der Phase des Verfassens der Abschlussarbeit erwarten Studierende bayrischer Universitäten Unterstützung und Beratung, „thematische und methodische Orientierung; Vergewisserung und Korrektur; menschliche Zuwendung, Ermutigung und Bestärkung, arbeitsorganisatorische und technische Unterstützung“ (Berning & Schindler, 1993, S. 82). Die Erwartungen seitens der Studierenden werden von den Betreuern nicht vollständig erfüllt. Gründe dafür können von Berning und Schindler (1993) jedoch nicht identifiziert werden. Ein Drittel der Befragten fühlt sich durch ihr Studium auf die Abschlussarbeit nur unzulänglich vorbereitet. In Bezug auf den Nutzen der Betreuung berichten knapp 60 % der Befragten von inhaltlicher Unterstützung, ein Drittel von positiven Auswirkungen auf das Zeitmanagement und 40 % beziehen die Auswirkungen auf die

¹¹ Wie bereits unter 2.1 erwähnt, ist die Gültigkeit und Übertragbarkeit dieser Ergebnisse einzuschränken, da die Studie relativ alt ist und sich nicht auf Bachelorarbeiten, sondern auf Magister- und Diplomarbeiten bezog. Die Studienstruktur war damals freier und weniger strukturiert, weswegen die Ergebnisse nicht zwangsweise auch heute noch Gültigkeit besitzen.

Motivation (von denen 75 % eine positive Motivation und 25 % eine negative Motivation angeben) (Berning & Schindler, 1993, S. 82–103).

Einblicke in die Ausgestaltung der Treffen mit dem Betreuer gibt zusätzlich die Studie von Todd, et al. (2004). Die Unterstützung und Betreuung ist an der Sheffield Hallam University in Großbritannien, die der Studie als Fallbeispiel dient, unterschiedlich strukturiert. Einige Betreuer halten nur informelle und unregelmäßige Treffen, andere arbeiten mit ihren Studierenden Zeitpläne, Deadlines etc. aus. Die Studierenden, die eine strukturierte Betreuung erhalten (rund drei Viertel), schätzen diese Unterstützung sehr. Ein Viertel der Befragten gibt an, mehr Struktur und Vorgaben zu wollen (Todd et al., 2004). Diese Ergebnisse werden von Stefani et al. (1997), die Bachelorstudierende des Fachbereichs Biologie an der Universität Belfast mit Hilfe von qualitativen Interviews und quantitativen Fragebögen untersuchen, bestätigt.¹² Die Studierenden (n=52) artikulieren sehr genau, welche Art von Unterstützung sie ihrer Meinung nach von ihrem Betreuer benötigen. Hauptsächlich wollen sie Führung und Beratung in Problemsituationen. In Bezug auf den Umfang der geleisteten Hilfestellungen gibt es unterschiedliche Aussagen. Befragt danach, wie viel und wie häufig Unterstützung durch den Betreuer angeboten werden sollte, antwortet die Mehrheit der Studierenden mit „immer nur, wenn sie benötigt wird“ (Stefani et al., 1997, p. 273, Übs. H.D.). Heinze und Heinze (2009) führen eine Untersuchung an vier verschiedenen Studiengängen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Großbritannien durch. Sie untersuchen 35 Personen, die in einem akademischen Jahr ihre Bachelorarbeit verfassen und deren 15 Betreuer. Als besonderes herausfordernd können sie jene Situationen identifizieren, in denen aus Sicht der Studierenden zu wenig Kommunikation zwischen Betreuer und Studierendem stattfindet. Dies würde für regelmäßige Sitzungen bzw. Treffen sprechen. Acht der 35 Befragten geben an, ihren Betreuer einmal in der Woche oder alle zwei Wochen zu sehen, sechs Studierende haben ihn gar nicht gesehen und der verbleibende Rest berichtet von Treffen, die seltener als alle zwei Wochen stattfinden. Dies kann auch darauf hinweisen, dass einige Treffen durch mediengestützte Kommunikation ersetzt werden, denn die Mehrheit (17 Studierende) haben via E-Mail regelmäßigen Kontakt mit ihrem Betreuer. 22 Studierende sind zudem der Meinung, dass Treffen jede Woche oder jede zweite Woche die beste Unterstützungsform darstellen. Die Umfrage ergibt ebenso, dass die Studierenden prinzipiell mit ihrer Betreuung zufrieden sind, diese jedoch in Bezug auf Schnelligkeit und Häufigkeit verbessert werden könne. Die Befragten schlagen vor, auch digitale Medien zu nutzen, wie etwa twitter, facebook, Foren oder andere Formen von Instant Messaging (Heinze & Heinze, 2009).

Neben den Treffen mit dem Erstbetreuer gibt es noch nicht in jedem Studiengang Kolloquien zur didaktischen Unterstützung des Lernprozesses beim Verfassen einer Abschlussarbeit. In der Erhebung von Berning und Schindler (1993) ist nur etwa der Hälfte der Befragten eine Veranstaltung, die mit einem Kolloquium gleichgesetzt werden kann, bekannt und sie werden häufig als Wahlveranstaltungen wahrgenommen. Etwa ein Viertel der Befragten besucht eine solche Veranstaltung, welche als „Diplomandenkolloquien, Gesprächsgruppen, Oberseminare, spezielle Vorlesungen“ titulierte werden (Berning & Schindler, 1993, S. 107). Aktuellere Daten für Deutschland liegen leider nicht vor. Auch bei Todd et al. (2004) steht die 1:1-Betreuung im Vordergrund und BA-Kolloquien werden nicht erwähnt. Berning und Schindler (1993, S. 107–108) empfehlen, die

¹² Vergleichsweise häufig findet sich hier der Untersuchungsaufbau, dass ein qualitatives Interview (oder eine Fokusgruppe) die Inhalte für einen nachfolgenden, quantitativ ausgerichteten Fragebogen erheben. Dies trifft sowohl für diese Studie als auch für die von Heinze und Heinze (2009) durchgeführte Erhebung zu.

Abschlussarbeit stärker ins reguläre Studium zu integrieren, mit vorhergegangenen Angeboten zu verknüpfen und ein Kolloquium anzubieten, um die notwendige Unterstützung zu liefern.

Neben den formalen Betreuungsformen entwickeln die Studierenden im von Todd et al. (2004) untersuchten Fall einen informellen Peer-Support, der jedoch nur bis zu einem bestimmten Grad hilfreich ist. Die Studierenden tauschen sich dabei informell über ihre Probleme und Fragen aus. Teilweise werden auch Abschnitte von Kommilitonen gelesen, um einschätzen zu können, ob sich die Arbeit in die richtige Richtung bewegt. Jedoch ist diese gegenseitige Unterstützung aufgrund der fehlenden Expertise und der unterschiedlichen Themen begrenzt. Ebenso können gegensätzliche Tendenzen festgestellt werden: Einige befragte Studierende versuchen den Kontakt zu ihren Kommilitonen zu anderen zu reduzieren, da die Gespräche ihnen das Gefühl geben, noch nicht so weit wie ihre Kollegen zu sein (Todd et al., 2004, p. 337). Auch in der Studie von Berning und Schindler (1993) zeigt sich die Tendenz, sich mit den Kommilitonen zu vernetzen: Neben dem eigentlichen Betreuer ziehen einige Studierende informelle Unterstützung hinzu. Dies geschieht vor allem durch den Kontakt zu Kommilitonen (223 Nennungen), der hauptsächlich zur methodischen Hilfe und Kritik (219 Nennungen und 216 Nennungen) und zur moralischen Stärkung genutzt wurde. Dabei ging es auch darum, sich persönlich von der Richtigkeit seiner Überlegungen und Handlungen zu überzeugen (219 Nennungen) (Berning & Schindler, 1993, S. 82-103).

Forschungsergebnisse zu den Lernergebnissen bei Abschlussarbeiten zeigen zudem, dass in dem Lernprozess ein hohes Potenzial in vielfältiger Hinsicht steckt. Die Abschlussarbeit stellt hohe Anforderungen an die Studierenden. Sie müssen nicht nur Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, Forschungsfragen finden, diese bearbeiten und Daten erheben, sondern vor allem selbstständig arbeiten und Konzepte miteinander in Verbindung bringen. Untersuchungsergebnisse aus Großbritannien zeigen, dass die Studierenden eines Studiengangs der Sozialwissenschaften ($n = 44$) das Gefühl haben, bei der Bachelorarbeit mehr Verantwortung für ihr Lernen als in anderen Lehrveranstaltungen zu übernehmen (Todd et al., 2004). Beim Verfassen einer Bachelorarbeit treffen die Lernenden selbstständig Entscheidungen über die Theorie, die Art der Aufbereitung, Lern- und Arbeitsmethoden oder auch den Zeitplan. Durch die engere Verbundenheit und die Verantwortungsübernahme für die Arbeit steigern sich laut Ansicht der Befragten ihre Motivation sowie ihr Engagement. Durch die Möglichkeit, den eigenen Interessen zu folgen, erhält das Lernen eine persönliche Bedeutung und kann zu tieferen Lernerfahrungen führen, geben die Befragten an. Die Studierenden bewerten den Lernprozess in Bezug auf die erworbenen Fachkenntnisse und Schlüsselkompetenzen (insbesondere selbstständiges Arbeiten) äußerst positiv (Todd et al., 2004). Auch James (1998) kann ein tieferes Lernen beim Verfassen von Bachelorarbeiten (im Vergleich zu Facharbeiten¹³) nachweisen (James, 1998).

Holtgrewe (2008) stellt bei ihrer Untersuchung von 42 Studierenden der Universität Freiburg im Breisgau fest, dass die intrinsische Arbeitsmotivation beim Verfassen einer Abschlussarbeit – vermutlich aufgrund der Schwierigkeit der Aufgabe – stetig abnimmt. Trotzdem steigt das Kompetenzerleben zusammen mit der Bearbeitungsdauer an. Zu Beginn des Arbeitsprozesses ist das Kompetenzerleben relativ hoch (auf einer Skala von 1 bis 100 befindet sich der Wert zwischen 60 und 68), gegen Mitte der Bearbeitungsdauer nimmt dieses Erleben etwas ab und nach Abschluss der Arbeit ist das Kompetenzerleben auf einem höheren Niveau als zu Beginn der Arbeit. Die Zufriedenheit mit dem Erreichten steigt ebenso wie das allgemeine Kompetenzerleben. Holtgre-

¹³ Mit Facharbeiten sind die Arbeiten gemeint, die im Rahmen der Hochschulreifeprüfung (z.B. Abitur) verfasst werden.

we (2008) interpretiert dies so, dass die Selbsteinschätzung zu Beginn sehr hoch ist. Danach werden die Studierenden mit den Herausforderungen der Abschlussarbeit konfrontiert, wodurch ihre Einschätzung absinkt. Mit zunehmender Zeit lernen sie, mit diesen Anforderungen umzugehen und empfinden sich wieder als kompetenter. Hinzu kommt, dass in der ersten Hälfte der Bearbeitungszeit meist kein konkretes Ergebnis vorzeigbar ist, da gelesen und recherchiert wird. Erst in der zweiten Hälfte erfolgen Tätigkeiten, bei denen die eigene Weiterentwicklung offensichtlich wird (Auswerten, Interpretieren, Schreiben). Zwar bezieht sich dieses Kompetenzerleben mehr auf die empfundene Selbstwirksamkeit, kann jedoch als Grundlage dafür gesehen werden, wie Selbsteinschätzungen schwanken können (Holtgrewe, 2008).

Der Rückgang des Kompetenzerlebens kann wiederum als Ausgangspunkt für die gezielte Gestaltung des Prozesses des Verfassens einer Abschlussarbeit herangezogen werden. In der ersten Hälfte des Arbeitsprozesses treten Unsicherheiten auf, es fehlt den Studierenden an Orientierung. Diese Phase kann durch didaktische Unterstützung und Betreuung entschärft werden, sodass die Motivation und das Kompetenzerleben durchgehend auf einem hohen Niveau bleiben (Holtgrewe, 2008).

Zusammenfassend zeigt sich, dass regelmäßige Treffen die Studierenden in ihrem Arbeitsprozess unterstützen können, die Art der Betreuung unterschiedlich angelegt ist und die Studierenden unterschiedliche, d.h. auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmte, Unterstützung benötigen. Digitale Medien finden – abgesehen von der E-Mail-Kommunikation – laut der Studien kaum Eingang in das Betreuungskonzept. Die Forschungsergebnisse von u.a. Holtgrewe (2008), James (1998) und Todd et al. (2004) bestätigen die Annahme, dass der Prozess des Verfassens einer Abschlussarbeit aus didaktischer Sicht ein hohes Potenzial aufweist. Die Tendenz der Studierenden, sich zu vernetzen sowie die Tatsache, dass die Betreuung der Abschlussarbeit zwar funktioniert, doch an einigen Stellen noch verbesserungswürdig ist und häufig kein BA-Kolloquium beinhaltet zeigt, dass dieses Potenzial nicht vollkommen ausgeschöpft wird.

Für die Gestaltung eines entsprechenden Angebots, das die angesprochenen Potenziale nützt, um Schlüsselkompetenzen zu fördern, ist es zuallererst wichtig, die Art des Lernens beim Verfassen einer Bachelorarbeit genauer zu betrachten. Diese Betrachtung gibt Aufschluss darüber, wie das Lernen unterstützt werden kann.

2.3 Forschen als Lernaufgabe

Ziel einer Bachelorarbeit ist es, eine eigene Forschungsarbeit von Anfang bis Ende durchzuführen (Huber, 2009, S. 11). Einerseits ist das Verfassen der Bachelorarbeit also ein Forschungsprozess. Andererseits stellt dieser Prozess auch eine Lernaufgabe dar, die von der Aufgabenstellung geprägt ist und eine Qualifizierung nachweisen soll (vgl. Abschnitt 2.1). Man kann hier von einem Lernen im Format der Forschung sprechen. Forschung und Lernen sind beim Verfassen der Bachelorarbeit unweigerlich miteinander verbunden, schon allein wenn es darum geht, die konkreten Lernaufgaben zu definieren bzw. die Qualität des Lernergebnisses zu ‚messen‘. Auch wenn die vorliegende Arbeit sich der Bachelorarbeit aus der Perspektive des Lernens nähert, ist es zunächst wichtig, sich mit dem Forschungsbegriff auseinanderzusetzen.

Wenn man versucht, den Begriff der Forschung näher zu definieren, stolpert man schnell über Begriffe wie Neugier oder Entdeckung. „To research, we embark on a voyage of discovery launched by curiosity or need“ (Willison & O'Regan, 2007, p. 397). Forschung ist geprägt durch eine fragende, neugierige Haltung, ein Hinterfragen von Prozessen und Informationen, sie ist ein Entdecken von Neuem, ein Versuch, etwas zu erklären (Reitinger, 2013, S. 24). Komplexe Fragen

müssen gestellt werden, eine tiefgründige, abwägende und hinterfragende Auseinandersetzung mit möglichen Ergebnissen ist Ziel von Forschung. Der Prozess verbindet Erkundungsdrang mit Disziplin, Genauigkeit und Ausführlichkeit (Willison & O'Regan, 2007, p. 397). Reichenbach (1938/1970) spricht in diesem Zusammenhang vom ‚context of discovery‘ und dem ‚context of justification‘. Im ‚context of discovery‘ steht der kreative, komplexe Prozess der Ideenfindung im Mittelpunkt. Erst, wenn der Forscher die Idee prüft, sie begründet und ihre Relevanz argumentativ herleitet, befindet er sich im ‚context of justification‘. Hier gelten klare (teilweise fachspezifische) Regeln dahingehend, was in der wissenschaftlichen Gemeinschaft als wahr angesehen wird, welche Argumentationsfolge als gut und belastbar gilt oder welche Darlegungsform akzeptiert ist (Bagce, 2011, S. 80).

Damit zeigt sich, dass der Forschungsbegriff spätestens wenn es um die Ausführung geht, stark durch die betreffende Disziplin geprägt ist. Dies stellt auch die Bundesassistentenkonferenz (BAK) fest, als sie im Jahr 1970 vergeblich versucht, eine einheitliche Definition für ‚Forschung‘ zu finden. Nach Huber (2003) ist die Bedeutung des Forschungsbegriffs dadurch geprägt, welche Vorstellungen über die Konstruktion der Realität zugrunde liegen. Aus diesen Vorstellungen ergeben sich nicht nur bestimmte Arbeitsformen (im Sinne der sozialen Organisation), sondern auch verschiedene Forschungstraditionen (z.B. qualitative Sozialforschung) und Fachkulturen. Das bedeutet, die Regeln, nach denen Forschung erfolgt und die Ergebnisse, die als Forschungsergebnisse zu verstehen sind, unterscheiden sich.

Die unterschiedliche Auffassung von Forschung wirkt sich auf weitere Bereiche aus, die die Studierenden des jeweiligen Fachs und ihr Lernen betreffen. So rahmt die Auffassung von Forschen auch die Sichtweise auf das Lehren, d.h. die Sozialisation in der Wissenschaft spielt auch eine Rolle für das Handeln als Lehrender (Trempe, 2005) und in der Folge auch für den Lernprozess der Studierenden. Der zugrundeliegende Forschungsbegriff prägt außerdem die hierarchische Struktur des Disziplinwissens und wirkt sich damit indirekt auf die Vermittlung dieses Wissens aus (Jenkins, Healey & Zetter, 2007, p. 34). Tabelle 1 illustriert verschiedene Sichtweisen auf Forschung (vgl. Tabelle 1). Dabei werden nicht nur disziplinspezifische Unterschiede in Bezug auf die Frage, was Forschung ist, sondern auch, wer Forschung betreibt, deutlich.¹⁴

Tabelle 1: Studierendensicht auf Forschung

	Physics	Geography	English
What is research?	Breaking new ground; moving forward; exploration and discovery	Gathering information in the world; answering a question	Looking into; gathering; putting it together; a focus of interest
How is it visible?	Laboratories and machinery (i.e. tools) but often behind closed doors	Most visible in the field	Not tangibly visible but apparent in the dialogue
Where is it located?	Out there; at a higher level	Out there in the field	In the library; in the head
Who does it?	Lecturers	Lecturers and (increasingly over time) students	Lecturers and students

Quelle: Jenkins, Healey & Zetter, 2007, p. 38.

Die Regeln, nach denen Forschung erfolgt und die Ergebnisse, die als Forschungsergebnisse zu verstehen sind, unterscheiden sich also je nach Disziplin. Während in den Geisteswissenschaften

¹⁴ Wobei im englischen Sprachraum, in dem diese Studie durchgeführt wurde, der Begriff ‚research‘ geläufig ist, der auch für einfache Recherchen verwendet wird und nicht so ausschließlich wie der Forschungsbegriff im Deutschen zu verstehen ist.

vorwiegend hermeneutische Methoden eingesetzt werden, sind beispielsweise in den Naturwissenschaften eher empirisch-analytische Herangehensweisen an der Tagesordnung (Huber, 2003, S. 20). Die BAK (1970/2009) schlussfolgert, dass die Situation des Forschens aber über die Fächer hinweg gleichermaßen dadurch geprägt ist, dass es sich um die Erkundung eines unstrukturierten Feldes handelt. Forschung umfasst das Finden und Definieren eines Problems, die damit zusammenhängende Recherche, das wie auch immer geartete Erkunden (z.B. durch empirisch-analytische, aber auch durch hermeneutische Herangehensweisen) des Problems sowie eine Darstellung und Diskussion der Ergebnisse (BAK 1970/2009, S. 15).¹⁵ Diese Schritte gleichen sich über Fächer hinweg, nur die Regeln, die diese Schritte prägen (z.B. welche Quellen für eine Recherche geeignet sind, welche Methoden anerkannt sind, etc.) und die Qualitätskriterien, die an die Ausführung dieser Schritte herangetragen werden, sind je nach Disziplin unterschiedlich. Erst durch die Situierung des Forschungsprozesses in einem Forschungsgebiet und damit in einer Disziplin werden die fachspezifischen Unterschiede offensichtlich. Daraus kann gefolgert werden: Das Verfassen einer Bachelorarbeit ähnelt sich über Disziplinen auf abstrakter Ebene. In den einzelnen Phasen bzw. während der konkreten Forschungsschritte können sich jedoch Unterschiede für die Studierenden ergeben. Außerdem kann je nach Disziplin unterschiedlich sein, was von den Studierenden erwartet wird und welchen Anforderungen sie bei der Erstellung der Bachelorarbeit genügen müssen.

Wenn das Verfassen von Abschlussarbeiten daher wissenschaftlich betrachtet werden soll, muss sowohl dem Lernprozess als auch dem Forschungsprozess Rechnung getragen werden. In der Folge sollten zwei Zielkategorien des Arbeitsprozesses berücksichtigt werden, was eine große (didaktische) Herausforderung darstellt. Beim Lernen geht es darum, *individuell neues Wissen* und neue Kompetenzen zu konstruieren; Forschung zielt hingegen darauf ab, *genuin – also für die Disziplin und die Gesellschaft – neues Wissen* zu erschließen (Didion & Wiemer, 2009, S. 7). Eine Bachelorarbeit soll diese beiden Zielkategorien vereinen und gleichzeitig zeigen, dass der Studierende alle Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens einer Disziplin erworben hat und anwenden kann. Also einerseits soll eine Bachelorarbeit *genuin neues Wissen* und andererseits *individuell neues Wissen* sowie Fertigkeiten zum Thema und zum wissenschaftlichen Arbeiten fördern.

Deshalb müssen bei einer gezielten Unterstützung des Prozesses ebenso beide Ziele berücksichtigt werden. Zum einen muss der Studierende dazu befähigt werden, am bestehenden Wissen und Forschungsstand der Disziplin anzusetzen und einen Erkenntnisgewinn zu erbringen. Zum anderen ist das Verfassen einer Abschlussarbeit noch immer als Lernprozess, bei dem der Kompetenzerwerb bestmöglich gefördert werden soll, zu sehen (Fichten, 2010). Als Lernprozess unterliegt das Verfassen der Bachelorarbeit damit auch der didaktischen Ausgestaltung durch Hochschullehrende (Trempe, 2005). Diese Gestaltung kann sich natürlich an den Phasen eines Forschungsprozesses orientieren, hat jedoch nicht dieselben Ziele, die ein Forschungsprozess verfolgt. Die vorliegende Arbeit nähert sich dem Prozess des Verfassens einer Bachelorarbeit von der Perspektive des Lernens und der Kompetenzentwicklung aus. Dies bedeutet, dass der Lernprozess klar im Vordergrund steht. Da jedoch Lern- und Forschungsprozess nicht zu trennen sind, müssen die spezifischen Anforderungen, die die Forschungsarbeit an den Lernenden stellt, berücksichtigt werden, da sie sozusagen die Lernaufgabe darstellen.

¹⁵ Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Phasen des Forschungsprozesses erfolgt in Kapitel 3.4.1.

2.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Um das Phänomen der Abschlussarbeit auf Bachelorebene klarer zu fassen, wurden zu Beginn des Kapitels die formalen Rahmenbedingungen der Bachelorarbeit sowie die verschiedenen Funktionen, die sie im Studium innehat, genauer betrachtet. Bachelorarbeiten sind nicht nur als Prüfungsleistung zu sehen, sondern auch unter der Perspektive des Übergangs von Studium zu Beruf sowie als Forschungsaufgabe. Bei der Unterstützung der Bachelorarbeit sollten diese Funktionen berücksichtigt werden. Unterstützungsangebote, die aktuell weit verbreitet sind, sind die Treffen mit dem Erstbetreuer, Informationsblätter und Selbstlernangebote sowie BA-Kolloquien, wobei diese noch nicht in allen Studiengängen etabliert sind.

Abschlussarbeiten auf der Bachelorebene sind bisher noch wenig untersucht. Erste Studienergebnisse zeigen jedoch, dass die Unterstützung, die Studierende erhalten, sehr unterschiedlich ist und dass auch die Bedürfnisse der Studierenden individuell sind. In der Regel ist ein größerer Anteil der Studierenden mit dem Umfang, der Häufigkeit oder der inhaltlichen Gestaltung der Betreuung nicht zufrieden. Auch digitale Medien werden bisher noch relativ wenig für den Betreuungsprozess eingesetzt. Die Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass in dem Prozess ein hohes pädagogisches Potenzial steckt, das stärker genutzt werden sollte.

Da es sich bei der Bachelorarbeit um ein Lernen im Format der Forschung handelt, wurde der Forschungsbegriff näher geklärt und festgehalten, dass er stark disziplinspezifisch geprägt ist, es jedoch in Bezug auf die Forschungssituation und die damit zusammenhängenden Tätigkeiten auch fachübergreifende Gemeinsamkeiten auf abstrakter Ebene gibt. So ähneln sich etwa die Aufgaben im Forschungsprozess auf abstrakter Ebene, aber die konkrete Ausführung unterscheidet sich.

Wesentliche Bestandteile einer Bachelorarbeit in den Human- und Gesellschaftswissenschaften sind in der Regel, wie in Abschnitt 2.1 erwähnt, die Themenfindung bzw. Präzisierung der Forschungsprobleme, eine ausführliche Literaturrecherche, eine empirische Studie sowie die Dokumentation, Reflexion und Publikation der Ergebnisse. Zwar sind auch rein theoretische Arbeiten möglich, doch stellen sie eher die Ausnahme, als die Regel dar. Aus diesem Grund erfolgt der Fokus auch in der vorliegenden Arbeit auf Bachelorarbeiten mit einer empirischen Untersuchung. Den folgenden Ausführungen liegt also dieses Verständnis einer Bachelorarbeit zugrunde und es wird nur vereinzelt auf die Besonderheiten, die für eine Bachelorarbeit gelten, die sich auf theoretische Befunde beschränkt, eingegangen.

Zur Gestaltung der Lernaufgabe ‚Bachelorarbeit‘ können aus den betrachteten Forschungsergebnissen bereits einige Erkenntnisse abgeleitet werden: Neben regelmäßigen Treffen mit dem Betreuer ist ein BA-Kolloquium zu empfehlen, um das pädagogische Potenzial, das in dem Prozess steckt, nutzen zu können. Die Studierenden benötigen regelmäßige Sitzungen, um sich mit anderen (nicht zwangsweise nur dem Dozierenden) auszutauschen. Zudem müssen genügend Kommunikationsmöglichkeiten mit dem Betreuer sowie den Kommilitonen vorhanden sein. Nach den Erkenntnissen von Holtgrewe (2008) sollte die erste Phase der Bearbeitung intensiv unterstützt werden. Es können außerdem informelle Peer-Angebote gefördert und qualitativ aufgewertet werden (z.B. durch Dozenten-Feedback).

Nachdem in diesem ersten Abschnitt die Rahmenbedingungen des Verfassens der Bachelorarbeit sowie der Stand der Forschung in Bezug auf Abschlussarbeiten dargestellt wurde, soll im nächsten Abschnitt die Art und Weise des Lernens genauer betrachtet werden, um die Lernumgebung bestmöglich an die Aufgabe anzupassen. Das Kapitel 3 widmet sich daher dem Konzept des forschenden Lernens, das Forschen als Lernaufgabe sieht.

3. FORSCHENDES LERNEN

Forschendes Lernen¹⁶ ist kein neues Konzept, jedoch gewinnt es in der heutigen Diskussion um ‚exzellente Lehre‘ an deutschen Hochschulen wieder vermehrt an Bedeutung (z.B. Wildt, 2009). Es zeigt sich, dass forschendes Lernen eben jene Problemstellung aufnimmt, die speziell bei Abschlussarbeiten zum Tragen kommt: Die Verbindung von Kompetenzentwicklung und Forschen bzw. die didaktische Ausgestaltung von Forschung als Lernprozess. In den folgenden Abschnitten wird dieses Konzept daher näher betrachtet. Ziel ist es, das Verfassen einer Abschlussarbeit innerhalb dieses Konzeptes einordnen und es als Grundlage für die Entwicklung einer Lernumgebung heranziehen zu können. Dabei wird zunächst ein Überblick über vorhandene Definitionen im deutschsprachigen und im englischsprachigen Raum gegeben, um das Konzept klarer zu fassen (Kapitel 3.1). Anschließend wird das Konzept vor dem Hintergrund seiner Merkmale genauer beleuchtet und zu anderen Lernformen abgegrenzt (Kapitel 3.2). Um das Verfassen von Abschlussarbeiten im Rahmen des forschenden Lernens verorten zu können, werden verschiedene Ansätze zur Klassifikation des forschenden Lernens vorgestellt. Basierend auf den zuvor erarbeiteten Merkmalen entwickle ich ein eigenes Klassifikationsschema, das es ermöglicht, das Lernen bei Bachelorarbeiten anhand der Merkmale des forschenden Lernens zu charakterisieren (Kapitel 3.3). Anschließend werden die Rahmenbedingungen, die das Lernen durch die Situierung im Forschungsprozess prägen (z.B. Forschungsphasen), näher betrachtet und ihr Einfluss auf das Lernen analysiert (Kapitel 3.4). Da das forschende Lernen gewisse Anforderungen an die Lehrenden stellt, die für die Gestaltung von Lernumgebungen wichtig sind, wird im Anschluss die Rolle der Lehrenden genauer beleuchtet (Kapitel 3.5).

3.1 Beschreibung und Einordnung des Konzepts

Dass im Konzept des forschenden Lernens großes Potenzial für die Kompetenzentwicklung in der universitären Lehre steckt, ist keine neue Erkenntnis. Erste Erwähnungen dieses Ansatzes gehen auf Humboldt (Humboldt, 1997) und Schleiermacher (Schleiermacher, 2008) zurück. Die Prägung des Begriffs ‚forschendes Lernen‘ stammt jedoch aus den 1970er Jahren. Der Hochschuldidaktische Ausschuss der Bundesassistentenkonferenz (BAK) setzte sich in diesem Zeitraum verstärkt vor dem Hintergrund einer Gesamtreform des Bildungssystems, welche Wissenschaft als „dynamischen Vollzug oder Prozess der Forschung und Reflexion“ (BAK, 1970/2009, S. 9) verstand, mit dem Konzept des forschenden Lernens auseinander. Die Hochschulbildung solle sich dadurch von der Schulbildung unterscheiden, dass wissenschaftliche Erkenntnisse als offener und sich ständig verändernder Arbeits- und Aushandlungsprozess und nicht als abgeschlossener Wissenskanon verstanden werden. Studierende sollen eine forschende (d.h. neugierige, hinterfragende und selbstreflexive) Grundhaltung einnehmen und in Austausch mit den Lehrenden neues Wissen erarbeiten und erkunden (Huber, Hellmer & Schneider, 2009, S. 4). Dabei wird mit Hilfe von Fragen oder Problemstellungen nach Informationen und Wahrheiten gesucht. Lernergebnisse hängen nicht so sehr davon ab, was der Lehrende präsentiert bzw. aufbereitet, sondern vielmehr von dem Sinn, den der Lernende daraus generiert. Es geht also um die Verarbeitung der dargebotenen Informationen und der Einbettung in bereits bestehendes Wissen (Kim & Yao, 2010, p. 1855). Forschendes Lernen weist damit in seinen Grundzügen eine Nähe zu konstruktivistischen Lehr-Lernauffassungen auf (Kim & Yao, 2010, p. 1855).

¹⁶ Je nach Autor wird der Begriff ‚forschendes Lernen‘ groß oder klein geschrieben. Der besseren Lesbarkeit halber wird in der hier vorliegenden Arbeit der Begriff einheitlich, außer in direkten Zitaten und am Satzanfang, kleingeschrieben.

In starker Anlehnung an das Verständnis des forschenden Lernens der BAK (1970/2009) versteht Huber (2009) forschendes Lernen als Lernen, bei welchem die wesentlichen Schritte eines Forschungsprozesses durchlaufen werden: „[V]on der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt“ (S. 11). Zudem ist es geprägt durch produktives und selbstständiges Lernen. Wesentlich ist in Anlehnung an Huber (2009) auch, dass die Studierenden „(mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (S. 11), also besonders kompetenzbezogene Tätigkeiten übernehmen. Huber (2009) betont in seiner Definition die *inhaltliche* Ausgestaltung, nämlich die Ausrichtung nach dem Forschungsprozess, während Reinmann (2009) stärker die *Lernprozessperspektive* einnimmt:

*„Forschendes Lernen findet statt, wenn Studierende eine **eigene** Forschungsarbeit durchführen (z.B. als Abschlussarbeit), wenn sie durch Übernahme einer einzelnen Aufgabe an einem Forschungsprojekt **mitwirken** (z.B. in größeren Projekten), wenn sie angeleitet und übend Forschung **praktizieren** (Lehrforschung in Veranstaltungen) oder wenn sie einen Forschungs**prozess** zumindest nachvollziehen können“ (Reinmann, 2009, S. 44, Hervorhebungen durch H.D.).*

Forschendes Lernen wurde in Deutschland lange vor dem Hintergrund der Lehrerbildung diskutiert, weswegen auch Definitionen zu finden sind, die einen starken Bezug zum Lehramtsstudium und den fachspezifischen Inhalten aufweisen (Obolenski & Meyer, 2003). Erst in jüngerer Zeit wurde der Versuch unternommen, das Konzept des forschenden Lernens weiterzuentwickeln und den aktuellen Gegebenheiten in der Lehre (z.B. unter Berücksichtigung des Einsatzes digitaler Medien) anzupassen (Reinmann, 2009).

Im englischsprachigen Raum ist das Konzept des forschenden Lernens unter den Bezeichnungen ‚research-based teaching‘, ‚research-based learning‘, ‚inquiry-based learning‘¹⁷ oder ‚undergraduate research‘ weiter verbreitet und fußt bereits auf einer großen Anzahl an wissenschaftlichen Erkenntnissen. Aufgrund von Empfehlungen verschiedener Kommissionen oder staatlicher Institutionen (Boyer Commission in den USA und Australien, Centers for Excellence in Teaching and Learning in Großbritannien, Bildungsministerium in Neuseeland, Australian Learning & Teaching Council in Australien) wurde das forschende Lernen in den letzten zehn Jahren erheblich inhaltlich weiterentwickelt und systematisch in Studienprogramme implementiert (Healey & Jenkins, 2009). Aufgrund dieser bildungspolitischen Verankerung und der dadurch stärker gegebenen Legitimation des Ansatzes wird in englischsprachigen Publikationen im Vergleich zu deutschsprachigen Veröffentlichungen eine weniger normative Haltung eingenommen. Hier steht meist die Untersuchung dieser Lernform bzw. deren Implementation im Mittelpunkt (z.B. Deignan, 2009; Friedman et al., 2010; Justice, Rice, Roy, Hudspith & Jenkins, 2009; Levy, Aiyegbayo & Little, 2009), während in Deutschland im Rahmen der hochschuldidaktischen Tradition verstärkt diskutiert wird, ob das forschende Lernen an sich sinnvoll sei und wenn ja, in Bezug auf welche (Studien-)Ziele dies der Fall ist (Huber, 2003; Huber, 2009, Schneider & Wildt, 2009a). Dies mag auch an der unterschiedlichen Konnotation der Begriffe ‚Forschung‘, welcher wesentlich enger zu verstehen ist, und ‚research‘, welcher einfache Rechercheaufgaben umfasst, liegen. Trotz unterschiedlicher Begriffsnuancen stimmt die Bedeutung von ‚research-based learning‘, ‚inquiry-based learning‘ und ‚undergraduate research‘ im Großen und Ganzen mit der Konnotati-

¹⁷ Die Schreibweise ‚enquiry-based learning‘ ist in den angelsächsischen Ländern ebenso vertreten, wird in dieser Arbeit außer in direkten Zitaten jedoch nicht verwendet.

on des deutschen Begriffs des forschenden Lernens überein.¹⁸ „Students learn in a way that mirrors the research process“, definiert Bignold (2003, p. 6) das forschende Lernen. Lambert (2009) sieht forschendes Lernen als relevant für Studierenden jeden Semesters und als wesentlichen Teil der universitären Lernkultur:

„It is based on the principle that all students, whatever their degree subject or ‚level‘ of study, benefit from carrying out research; their knowledge and understanding of their subject is enhanced by their active engagement in learning and their investment in education is enriched by their participation in the research culture of their intellectual disciplines, their departments, and their universities“ (Lambert, 2009, p. 302).

Das Verständnis von ‚inquiry-based learning‘ (IBL) in der englischsprachigen Literatur unterscheidet sich kaum vom Verständnis des forschenden Lernens im deutschsprachigen Raum, muss jedoch nicht zwangsweise den Einsatz von Forschungsmethoden mit einschließen (Oliver, 2008). Beim IBL steht vor allem die ‚inquiry‘, also die Suche nach Antworten auf eine bestimmte Fragestellung, im Mittelpunkt.

„Inquiry-based learning describes learning where some form of problem or task serves as a catalyst for student engagement and participation. Learning comes as a consequence of the information processing that occurs as students work to explore the problem setting and to seek a solution“ (Oliver, 2008, p. 288).

Bei diesem Begriffsverständnis von IBL ist der Einsatz von Forschungsmethoden also nicht zwangsweise enthalten. So schließt z.B. das Verständnis, das Friedman et al. (2010) zugrunde legen, die Recherche, Aufbereitung und Argumentation mit ein. Die empirische Überprüfung der Fragestellung wird teilweise, jedoch nicht grundsätzlich angestrebt.

Der Umfang an Tätigkeiten, die dem forschenden Lernen zugeordnet werden, ist relativ groß und reicht vom Verfassen eines Essays bis hin zu Aufgaben, die als eigenständige Forschungsarbeit beschrieben werden können (z.B. Abschlussarbeit). Eine beispielhafte Übersicht über Tätigkeiten, die die Studierenden beim forschenden Lernen übernehmen können, gibt Huber (2009, S. 28; siehe auch Schneider & Wildt, 2009a, S. 11):

- *„Recherche und Essay (Exposé): Auffinden, Strukturieren und kritische Diskussion der erreichbaren Informationen; Problemfindung, -definition; Hypothesenbildung*
- *Komplexere Laboraufgaben mit Offenheit der Ergebnisse, nicht nur der einen richtigen Lösung (open end labs);*
- *Untersuchung einzelner konkreter Problemfälle und Fallstudien, dem Ansatz des problem based or case oriented learning folgend;*
- *Exkursionen, field studies;*
- *Erprobung von Methoden ‚im Kleinen‘ an noch nicht untersuchten Problemen: ‚Lehrforschung‘;*
- *Hospitationen oder Volontariate, phasenweise, in Forschungs- oder Konstruktionslaboren, evtl. mit vorbereiteten Beobachtungsaufgaben (auch unter Umständen als Hilfskrafttätigkeit);*
- *Plan- und andere Simulationsspiele;*
- *Projektstudien in unterschiedlichster Größenordnung*
- *eigene Untersuchungen (‚thesis‘)“ (Huber, 2009, S. 28).*

Dieses breite Verständnis spiegelt sich auch in einer Studie von Levy et al. (2009) wider, bei der Lehrende zu ihrer Auffassung von IBL befragt wurden. Levy et al. (2009) berichten von Lehren-

¹⁸ Im Folgenden wird daher, außer bei direkten Zitaten, der Begriff des forschenden Lernens verwendet, sofern das Begriffsverständnis dem der Arbeit zugrundeliegenden entspricht. Ist das nicht der Fall, wird der englische Originalbegriff verwendet.

den, die das Konzept als eher weit gefasst verstehen und anderen, die es stark an der Forschungstradition und damit am Forschungsprozess der jeweiligen Disziplin ausrichten. Im Rahmen der praktischen Umsetzung in Lehrveranstaltungen setzen die einen den Schwerpunkt auf die Problemorientierung, während andere eine kritisch-hinterfragende Grundhaltung als wesentlichen Aspekt dieser Lernform identifizieren. Alle befragten Lehrenden teilen jedoch die Meinung, dass die Studierenden ihre Lernziele selbst definieren und ihr Lernen planen und organisieren sowie über die Ergebnisse reflektieren sollen (Levy et al., 2009).

Forschendes Lernen wird, so ist Konsens, als ein Ansatz verstanden, „in which student exploration, investigation or research drives the learning experience, with all learning and teaching activities and resources designed to support the inquiry process“ (Levy et al., 2009, p. 238). Die Rolle des Lehrenden ist dabei die eines Coaches oder Beraters; der instruktionale Anteil bei Lehrveranstaltungen, die auf den Prinzipien des forschenden Lernens basieren, ist im Vergleich zu anderen Formen eher gering (Oliver, 2008, p. 288). Huber (2009) betont in dem Zusammenhang das Potenzial, das forschendes Lernen hat, wenn es um die Verbindung von Theorie und Praxis geht. Forschendes Lernen kann den Berufskontext zum Forschungsgegenstand machen (Fichten, 2010) sowie praktische Erfahrungen (z.B. Praktika) in das theoriebasierte Studium integrieren und miteinander verknüpfen (Huber, 2009, S. 29) und dadurch zwischen Theorie und Praxis vermitteln (Euler, 1996, S. 11).

Kritik am Konzept des forschenden Lernens betrifft sowohl in der deutschsprachigen als auch in der englischsprachigen Forschungsliteratur die Ungenauigkeit und Unschärfe des Begriffs sowie die mangelnde Abgrenzung zu anderen Lernformen (Deignan, 2009, p. 14; Reinmann, 2009). Aus diesem Grund erfolgt im nächsten Abschnitt eine genaue Betrachtung der Merkmale des forschenden Lernens und damit eine Beschreibung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen, potenziell verwandten Lernformen.

3.2 Merkmale des forschenden Lernens

Wesentlich für das forschende Lernen ist, dass es dem konstruktivistischen Lernparadigma zuzuordnen ist und damit einige implizite Auffassungen von Lernen und Wissensvermittlung beinhaltet, die an dieser Stelle expliziert werden sollen. Diese Auffassungen sind nicht nur für das Verstehen des forschenden Lernens wichtig, sondern auch für die Überlegungen und Untersuchungen der vorliegenden Arbeit.¹⁹

Im Konstruktivismus wird Wissen als die aktive Konstruktion des Lernenden in der Auseinandersetzung mit seiner Umgebung verstanden. Es kann nicht reproduziert, sondern nur neu konstruiert werden. Jeder muss den Wissenserwerb selbst vollziehen und seine eigene Fehler machen. „Lernen bedeutet den kumulativen, idealerweise problemlösend erfolgenden Aufbau von immer komplexer werdenden Wissens- und Denkstrukturen“ (Reusser, 2006, S. 154). Lernen ist immer auch durch die soziale Situation und die in der Situation auftretenden Emotionen geprägt. „Im Konstruktivismus wird Lernen als eine persönliche Konstruktion von Bedeutungen interpretiert, die nur dann gelingt, wenn eine ausreichende Wissensbasis zur Verfügung steht. Zum Erwerb dieser Wissensbasis kann auf instruktionale Anleitung und Unterstützung nicht verzichtet werden“ (Reinmann & Mandl, 2006, S. 638). Die Lernumgebung an sich ist offen gestaltet, da sie

¹⁹ Dabei muss beachtet werden, dass manche Autoren (z.B. Healey, 2005) auch Vorstufen des forschenden Lernens zu diesem Konzept zählen und in diesen Fällen die Zuordnung zum Konstruktivismus nur bedingt möglich ist. In der vorliegenden Arbeit werden jedoch schwerpunktmäßig konstruktivistische Lernformen unter diesem Begriff subsumiert.

sich an situativen (authentischen) Gegebenheiten orientiert. Lernen soll im konstruktivistischen Verständnis in einer Lern- und Interaktionskultur erfolgen, in der der Lernende die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernimmt (Reinmann & Mandl, 2006). Dabei übernimmt die Lehrperson die Rolle eines Ermöglichers, Coaches, Beraters oder Unterstützers, der die Lernenden bei der autonomen Erreichung ihrer Ziele unterstützt und ihnen Ankerpunkte und Auslöser für den individuellen Lernprozess bietet (Reusser, 2006, S. 159).²⁰

Forschendes Lernen als eine dem Konstruktivismus zuzuordnende Lernform kann mit Deignan (2009, S. 13) als ‚umbrella term‘ deklariert werden, da sie all diese Lernformen umfasst.

- Forschendes Lernen wird durch Forschungsfragen bzw. Ausgangsprobleme angetrieben und stimuliert (Spronken-Smith & Walker, 2010) (*Problemorientierung*).
- Forschendes Lernen wird als Prozess der Konstruktion von Wissen verstanden und ist ein aktiver und produktiver Prozess (Spronken-Smith & Walker, 2010) (*Produktives Lernen*).
- Das forschende Lernen stellt den Lernenden in den Mittelpunkt und der Lehrende übernimmt die Ermöglicher-Rolle (Spronken-Smith & Walker, 2010) (*Lernerzentrierung*).
- Forschendes Lernen orientiert sich am Forschungsprozess und enthält projektähnliche Elemente (Huber, 2009) (*Projektorientiertes Lernen*).
- Forschendes Lernen enthält hohe Anteile von Selbststeuerung, bei der die Lernenden zunehmend Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen (Spronken-Smith & Walker, 2010) (*Selbstorganisation*).
- Forschendes Lernen erfolgt vor dem Hintergrund einer kritisch-reflexiven Grundhaltung (Reinmann, 2009) (*kritisch-reflexive Distanz*).
- Forschendes Lernen findet (sozial) situiert in der Forschung und an der Universität, aber auch in Praxiskontexten statt (Reinmann, 2009) (*Soziale Kontextualisierung*).

Aus dieser Übersicht wird klar, dass sich Überschneidungen mit verschiedenen anderen Lernformen ergeben, wie etwa dem situativen, problemorientierten, projektorientierten und Erfahrungslernen (Heinzel & Marini, 2009, S. 130). Diese Überschneidungen sind aufgrund der gemeinsamen zugrundeliegenden paradigmatischen Annahmen nicht verwunderlich. Im Folgenden werden die Merkmale des forschenden Lernens genauer betrachtet und beschrieben. Dabei werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Lernformen herausgearbeitet.

Problemorientiert

Unter problemorientiertem Lernen wird die Ausrichtung des Lernens an „subjektiv bedeutsamen Frage-, Aufgaben- und Problemstellungen“ (Euler, 2005b, S. 11) verstanden. Der Lernprozess startet mit einem Problem, das aktiv und selbstständig durch den Lernenden gelöst werden soll (Friedman et al., 2010, p. 766). Probleme können dabei ein offenes Ende (d.h. das Ergebnis steht zu Beginn der Bearbeitung noch nicht fest) oder ein geschlossenes, absehbares Ende haben. Das problemorientierte Lernen versteht sich als eine Lernform, die neben selbstständigen und eigenaktiven Vorgängen durch die Lernenden auch Instruktionsanteile enthält. Diese Instruktionsanteile beziehen sich meist auf die Gestaltung und Auswahl des Ausgangsproblems. Zudem erhalten die Lernenden auch während der Problembearbeitung kontinuierlich Unterstützungsangebote (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2004). Durch die Problemorientierung können neben Basiswis-

²⁰ Aufgrund dieser Charakteristika bergen konstruktivistische Lernformen aber auch gewisse Herausforderungen für Lernende und Lehrende. So entwickeln an Frontalunterricht gewöhnte Studierende für aktives und selbstorganisiertes Lernen in offenen Lernumgebungen nur selten geeignete Lernstrategien und Selbstlernkompetenzen. Auch die Komplexität und Offenheit von konstruktivistischen Lernumgebungen können zu Überforderung und Desorientierung bei Studierenden führen (Oliver, 2008; Pätzold & Wortmann, 2006).

sen auch Handlungs- bzw. Schlüsselkompetenzen gefördert werden. Da der Problemlöseprozess nicht nur den Abruf von Wissen fördert, sondern vor allem den situationsbezogenen Aufbau von Fertigkeiten, ist diese Form des Lernens mit Euler (2005b) besonders gut dazu geeignet, die (Aus-)Bildungsziele der akademischen Lehre zu erreichen (Reusser, 2005, S. 160). Sowohl problembasiertem als auch forschendem Lernen liegen vergleichbare didaktische Zielvorstellungen über das Lernen zugrunde: Probleme werden bearbeitet, Lernergebnisse zielen vor allem auf Handlungskompetenzen wie etwa methodische oder soziale Kompetenzen ab und der Lernprozess erfolgt größtenteils selbstgesteuert (Deignan, 2009, p. 13). Diese Ähnlichkeit wird auch bei der Durchsicht der englischsprachigen Forschungsliteratur deutlich, wenn der Problemlöseprozess als ‚inquiry‘ bezeichnet wird (Kauchak & Eggen, 2007; Kim & Yao, 2010). ‚Inquiry-based-learning‘ und ‚problem-based-learning‘ werden nicht immer synonym, jedoch meist in einem Atemzug genannt (Reusser, 2005, S. 165).

Sowohl in der deutschsprachigen als auch in der englischsprachigen Literatur herrscht Uneinigkeit darüber, ob forschendes Lernen durch eine selbst gefundene Forschungsfrage angetrieben werden muss oder ob diese – im Sinne des problemorientierten Lernens – gar vorgegeben werden kann (Levy et al., 2009). Diese Uneinigkeit liegt mit darin begründet, dass einige Wissenschaftler ein eher weiches Verständnis von forschendem Lernen haben und es sehr nahe beim problemorientierten Lernen sehen (z.B. Euler, 2005b; Levy et al., 2009). Andere hingegen pflegen ein sehr enges Verständnis, das darauf abzielt, sich trennscharf von anderen Lernformen abzugrenzen (z.B. Hutchings, 2007; Reinmann, 2009). Diese Positionen werden im Folgenden genauer gegenübergestellt.

Beim problemorientierten Lernen wird das Problem in Abhängigkeit von den Vorkenntnissen der Lernenden didaktisch ausgewählt und aufbereitet (Friedman et al., 2010). Hier wird also der Schwerpunkt auf die Problemlösung gelegt. Verschiedene Autoren (Hutchings, 2007; Pietsch, 2009; Reinmann, 2009) sind der Ansicht, dass sich das forschende Lernen in diesem Punkt vom problemorientierten Lernen unterscheidet. Entscheidend sei, dass der Lernende beim forschenden Lernen selbst neue Informationen entdeckt, ihnen einen individuellen Sinn zuweist und sie in seine bestehende Wissensstruktur einbettet. Demzufolge sei es aus lerntheoretischen und motivationalen Gründen unumgänglich, dass die Frage, die eine Untersuchung anstößt, eine persönliche Bedeutsamkeit besitzt, indem ein Anknüpfungspunkt an bisherige Erfahrungen vorhanden ist. So kann neu erworbenes Wissen leichter in bestehende kognitive Strukturen eingebettet werden bzw. diese sogar neu ordnen (Kim & Yao, 2010, pp. 1854–1855). Daher wird im forschenden Lernen gefordert, das Problem durch die Lernenden selbst auswählen zu lassen und in seiner Komplexität zu belassen.

Das Element der Problemorientierung muss beim forschenden Lernen nach der Auffassung anderer Autoren (z.B. Fichten, 2010; Huber 2009; Wildt, 2009), jedoch kein vollkommen offenes und didaktisch nicht bearbeitetes Problem sein. Wie komplex ein Problem ist, hinge, so betont u.a. Euler (2005b), nicht nur vom Problem, sondern auch vom Lernenden und seinem Vorwissen ab. Art und Umfang der Unterstützung (z.B. durch die Einschränkung des Themenbereichs und Vorgaben bzw. Hilfen bei der Formulierung eines Ausgangsproblems) müssen den Voraussetzungen der Lernenden angepasst werden. Um einer Überforderung entgegenzuwirken, ist es demzufolge – wie in der vorliegenden Arbeit angenommen wird – gerechtfertigt, die Probleme vorzugeben und der Zielgruppe und ihren Merkmalen anzupassen.

Doch wie unterscheidet sich in einem solchen Fall das forschende vom problemorientierten Lernen? Wesentlicher Unterscheidungspunkt zwischen den beiden Lernformen ist nicht der Grad an Vorstrukturierung der Problemstellung, sondern dass das forschende Lernen durch seine *wissen-*

schaftliche Orientierung sowohl eine inhaltliche als auch eine (lehr-)methodische Spezialisierung des problemorientierten Lernens darstellt. Wichtig ist, dass versucht wird, Probleme zu lösen, indem nach wissenschaftlichen Standards systematisch nach Informationen gesucht wird und diese nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten bewertet und aufbereitet werden (Kauchak & Eggen, 2007, p. 369).

Eng zusammenhängend mit der Art des Problems ist die Frage nach dem Ergebnis des Forschungsprozesses beim forschenden Lernen. Beim problemorientierten Lernen liegt der Schwerpunkt darauf, bereits erschlossenes Wissen individuell zu (re-)konstruieren. Forschendes Lernen fordert jedoch auch die Konstruktion genuin neuen Wissens (Reinmann, 2009). In Bezug auf die Art und Ausgestaltung des Problems betont Reinmann (2009, S. 44), dass das Ausgangsproblem beim forschenden Lernen nicht allein durch subjektive Bedeutsamkeit, sondern durch ein inhaltliches Erkenntnisinteresse geprägt sein sollte, d.h. eine Relevanz auch außerhalb der Perspektive des Lernenden aufweisen sollte. Probleme, die aus einem inhaltlichen Erkenntnisinteresse entstehen, sind zwangsweise offene Problemstellungen, deren Ergebnis zu Beginn des Lern- und Forschungsprozesses noch nicht vorhergesagt werden kann und die höchstwahrscheinlich aus der Perspektive der Wissenschaft fachlich neues Wissen entstehen lassen. Aus meiner Perspektive wäre es eine äußerst starke Einschränkung des forschenden Lernens, wenn darunter nur einen Lernen fällt, bei dem auch genuin neues Wissen konstruiert wird. Schließlich wird forschendes Lernen durch weitaus mehr Komponenten, als nur der Problemorientierung charakterisiert (Wildt, 2009; Willison & O'Regan, 2007). Zudem ist es schwierig, die Grenze zwischen nur subjektiv neuem und genuin neuem Wissen zu ziehen. In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass es forschendes Lernen geben kann, bei dem das Problem vorgegeben wurde und bei dem das Ergebnis auch subjektiv neues Wissen sein kann – sofern die anderen Merkmale des forschenden Lernens entsprechend berücksichtigt wurden. Dies liegt daran, dass das forschende Lernen sehr hohe Anforderungen an die Lernenden stellt. Möchte man diese Anforderungen an die Kompetenzen der Lernenden anpassen, so müssen eventuell didaktische Maßnahmen zur Unterstützung des Lernens in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal eingeführt werden.

Produktiv, projektorientiert und lernerzentriert

Wesentliches Merkmal forschenden Lernens ist das produktive Vollziehen eines Forschungsprozesses. Produktives Lernen ist als aktive Tätigkeit zu verstehen, die nach außen hin sichtbar ist (z.B. im Gegensatz zum Rezipieren, das auch aktiv, aber nicht sichtbar erfolgt). Produktives Lernen findet statt, wenn Lernende aktiviert werden, sich den Gegenstand selbst zu erarbeiten, ihn zu interpretieren, ihn anzuwenden und Neues daraus zu erschaffen. Erkennbar ist ein solches Lernen u.a. an entstehenden Artefakten (Texte, Bilder etc.) (Reinmann, 2013b). Wenn Aufgaben eher zur Wissenserschließung und -einübung aktivieren, kann auch von reproduktivem Lernen gesprochen werden, weil hier in der Regel kein genuin neues Wissen entsteht (Reinmann, 2013b, S. 67). Produktives Lernen wird in der Regel über eine Aufgabenstellung angeregt, die beim forschenden Lernen durch die Bearbeitung einer Forschungsfrage gegeben ist. Forschendes Lernen ist dem projektorientierten Lernen sehr ähnlich, bei dem meist an einem praxisorientiertem Projekt gearbeitet wird, das mehrere Lösungsmöglichkeiten vorsieht und das auf die Berufspraxis vorbereiten soll (Huber, 2003; Reiber, 2007). Projektorientiertes Lernen wird von einigen Wissenschaftlern eine Stufe über dem problemorientierten Lernen angesiedelt (Huber, 2009; Wildt, 2009), da es sich durch eher offene, komplexe und praktische Problemstellungen, die besonders authentisch sind und für die es mehrere Lösungsmöglichkeiten gibt, auszeichnet (Kauchak & Eggen, 2007). Wesentlich ist, dass das forschende Lernen zwar in Form eines Projektes angelegt ist, jedoch im Vergleich zum projektorientierten Lernen einen starken Wissenschaftsbezug auf-

weist, meist strukturierter abläuft und ‚nur‘ theoretische Ergebnisse haben kann. Zusätzlich liegt ein starker Fokus auf dem Forschungsprozess (vs. dem Produkt beim projektorientierten Lernen) (Huber, 2009, S. 11).

Durch ihre aktive Rolle werden Lernende beim forschenden Lernen häufig zu den Lehrenden gleichgestellten Teilnehmern innerhalb der Lernumgebung. Das stellt natürlich verschiedene Herausforderungen an den Lehrenden. „It implies that learners have the opportunity to take the learning in a direction not foreseen by the teacher“ (Hepworth & Walton, 2009, p. 77), d.h. dass mit dieser Lernform ein gewisser Kontrollverlust einhergeht (Mehr zur Rolle des Lehrenden in Kapitel 3.5). Damit entwickelt sich diese Lernumgebung von einer lehrendenzentrierten zu einer lernerzentrierten Umgebung, die neben den Interessen und Ideen der Lernenden auch einen besonderen Fokus auf die Unterstützung des Lernprozesses durch den Lehrenden setzt (Hepworth & Walton, 2009). Die Lernumgebung kann zusätzlich unterschiedliche Flexibilitätsgrade in Bezug darauf aufweisen, wie stark auf die Bedürfnisse der Studierenden eingegangen werden kann.

Selbstorganisiert

Beim forschenden Lernen handelt es sich aufgrund der Lernerzentrierung um einen stark selbstorganisierten Lernprozess (Holtgrewe, 2008). Selbstorganisation ist ein Prozess der Metakognition, bei dem der Lernende weiß, welche Wissensbasis und welche Wissenslücken er hat sowie welche Strategien er zur Verkleinerung dieser Lücken entwickeln kann. Der Lernende übernimmt dabei die Verantwortung für den eigenen Lernprozess (Kauchak & Eggen, 2007, pp. 349–350). Dies umfasst u.a. Lernziele selbst zu setzen, Strategien der Informationsbeschaffung, -organisation und -verwertung einzusetzen, Ressourcen effektiv zu verwenden, den Lernfortschritt zu beobachten und bei Bedarf eigenständig nach Unterstützung zu suchen sowie die Lernergebnisse in Bezug zu den eigenen Werten zu setzen (Arnold & Gómez Tutor, 2006, S. 54; Hepworth & Walton, 2009, p. 57). In Anlehnung an Reinmann (2008, S. 11) wird Selbstorganisation als Überbegriff für Selbststeuerung und Selbstbestimmung verstanden, da Selbstorganisation auch den Willen, etwas zu lernen, mit einschließt. Dabei bedeutet selbstorganisiertes Lernen jedoch nicht, dass das Lernen unabhängig vom Lehrenden erfolgen muss. Letzterer nimmt lediglich eine andere Rolle ein und unterstützt das selbstorganisierte Lernen durch Coaching (Huber, 2005).

Huber (2009) betont den Aspekt der Selbstständigkeit der Lernenden bei der Auflistung der Aspekte des forschenden Lernens:

- *„selbstständige Wahl des Themas*
- *selbstständige ‚Strategie‘, besonders bezüglich Methoden, Versuchsanordnungen, Recherchen*
- *entsprechendes Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, Chancen und Zufallsfunde, ‚fruchtbare Momente‘ . . . andererseits*
- *dem Anspruch der Wissenschaft gemäßes Arbeiten (z.B. hinreichende Prüfung des schon vorhandenen Wissens, Ausdauer...)*
- *selbstkritische Prüfung des Ergebnisses hinsichtlich seiner Abhängigkeit von Hypothese und Methoden*
- *Bemühen, das erreichte Resultat so darzustellen, dass seine Bedeutung klar und der Weg zu ihm nachprüfbar wird“ (Huber, 2009, S. 9).*

Selbstständigkeit ist ein Ziel des forschenden Lernens, gleichzeitig prägt sie den Weg der Zielerreichung. Selbstorganisation kann vor allem in offenen Lernumgebungen gefördert werden (Schulmeister, 2004). Offenheit ist dabei nicht nur durch eine offene Problemstellung gegeben, sondern auch dadurch, dass die Lernumgebung und die Arbeitsschritte kaum oder nur in einem geringen Maße vorstrukturiert werden und die Lernenden ihre Arbeitsschritte selbst planen und

selbst entscheiden müssen, wie sie an das Problem herantreten (Hutchings, 2007). Offene Lernumgebungen ermöglichen, die Eigenschaften und Vorkenntnisse des Lernenden zu berücksichtigen sodass „der Lernende die nötigen Anpassungsprozesse selbst vornehmen kann, indem er . . . dort beginnt, wo es seiner Motivation entspricht, die Art und Strategien der kognitiven Auseinandersetzung mit dem Lernobjekt eigenständig [variieren kann]“ (Schulmeister, 2004, S. 22). Offenheit einer Lernumgebung bzw. eines Lernprozesses führt dazu, dass die Handlungen in das Repertoire des Lernenden übergehen und er die Tätigkeiten und Überlegungen auch außerhalb von formalen Lernkontexten anwenden kann (Willison & O'Regan, 2007). Die Gestaltung solcher Lernumgebung ist keine leichte Aufgabe. Die Unterstützung der Lernenden bewegt sich auf einem schmalen Grat zwischen Offenheit und Anleitung, der in der Regel bei jedem Studierenden anders verläuft. Zudem kann die Fähigkeit der Selbstorganisation vorab viel schlechter abgeschätzt werden als etwa fachliche Vorkenntnisse, die sich relativ einfach abfragen lassen. Daneben sind Semestergrenzen, Seminarzeiten oder curriculare Vorgaben als externe Faktoren zu beachten, die die Selbstorganisation einschränken können.

(Sozial) kontextualisiert

Forschendes Lernen wird als eine „Ausbildung **durch** Wissenschaftler, **in** einer Wissenschaft, **für** einen auf Wissenschaft angewiesenen Beruf“ (BAK, 1970/2009, S. 11, Hervorhebungen i. O.) verstanden. Somit ist forschendes Lernen in der Wissenschaft sowie in der wissenschaftlichen Gemeinschaft situiert, soll Theorie mit der Praxis verbinden und für einen Beruf qualifizieren. Häufig wird deswegen die Verbindung zum situierten Lernen gezogen (Huber, 2009; Reinmann, 2009). Kennzeichnend für das situierte Lernen ist die Prämisse, dass Lernen dann besonders nützlich ist, wenn es in Kontexten erfolgt, die authentisch sind, d.h. die den Situationen ähnlich sind, in denen das Gelernte später angewendet werden soll. Je losgelöster Wissen von einer Anwendungssituation betrachtet und vermittelt wird, desto weniger Handlungsbezug weist es auf, desto schwieriger ist der Transfer und somit der praktische Nutzen in Handlungssituationen (Brown, Collins & Duguid, 1989; Dennen, 2004). Neben der Bearbeitung komplexer Probleme in authentischen Kontexten ist die Reflexion und Artikulation der Gedanken und des Wissensstandes ein Kennzeichen des situierten Lernens. Artikulation und Reflexion sollen im sozialen Austausch erfolgen, welcher die Berücksichtigung multipler Perspektiven und die gemeinsame Konstruktion von Wissen ermöglicht (Mandl, Gruber & Renkl, 2002). Die Situierung bezieht sich also nicht nur auf die materiellen Rahmenbedingungen, sondern vor allem auf das soziale Umfeld, in dem gelernt wird (Brown et al., 1989; Gruber, 2001; Lave & Wenger, 1991).

Reinmann (2009) zeigt auf, dass forschendes Lernen dem situierten Lernen ähnelt, aber durch bestimmte Spezifika geprägt ist. Situiertes Lernen bezieht sich auf bestimmte, authentische Situationen, die im späteren Beruf wieder vorkommen und in denen dann die erlernten Handlungskompetenzen eingesetzt werden können (Dennen, 2004, p. 814). Hier steht also ein konkreter Beruf im Fokus. Forschendes Lernen hingegen bezieht sich nicht nur auf *einen* Beruf, sondern auf eine Berufsgruppe, nämlich auf Berufe, die auf Wissenschaft angewiesen sind (BAK, 1970/2009, S. 11). Ein genaues Berufsbild kann also nicht zugeordnet werden. Dies liegt auch daran, dass in vielen Fächern – u.a. in den Human- und Gesellschaftswissenschaften – das Studium nicht für den *einen Beruf* qualifiziert. Gerade in diesen Fächern ist nicht klar, welcher Beruf nach dem Studienabschluss ergriffen wird. Anwendungsszenarien lassen sich deshalb nur schwer nachbilden (Reinmann, 2009, S. 39; Holtgrewe, 2008) und können nur auf abstrakter, kompetenzbezogener Ebene definiert werden. D.h. es kann herausgearbeitet werden, welche (Schlüssel-)Kompetenzen ein Studierender, der einen auf Wissenschaft angewiesenen Beruf ergreift, benötigt. Diese können als situativer Bezug in der Lernsituation genutzt werden, auch wenn die konkrete Anwendungssi-

tuation nicht nachgebildet werden kann. Die Kompetenzen, die sowohl für die Wissenschaft als auch für den Beruf relevant sind, werden in Kapitel 4.4 näher betrachtet.

Neben Reinmann (2009) sieht auch Tresp (2005) Parallelen zum Konzept des situierten Lernens. Er stellt eine Verbindung zwischen dem ‚cognitive-apprenticeship-Ansatz‘ und dem forschenden Lernen her. Beim ‚cognitive apprenticeship‘ wird ein Lernender in die Meisterlehre genommen und vollzieht in verschiedenen Schritten die Handlungen des Meisters nach, während sich der Meister Stück für Stück zurückzieht und nur noch stützt, bis der Lernende diese selbstständig und ohne Hilfestellungen durchführen kann (‚scaffolding‘, Dennen, 2004, p. 814). Dieses stark handlungsorientierte Modell kann auch auf die Situation zwischen Lehrendem und Lernendem übertragen werden, gilt aber nur in Einzelfällen, also z.B. wenn die Betreuungsrelationen so niedrig sind, dass eine individuelle Beratung durchgeführt werden kann oder wenn der Lernende an einem größeren Forschungsprojekt mitarbeitet (Tresp, 2005, S. 346). Dass forschendes Lernen dem situierten Lernen entspricht, bezweifelt z.B. Fichten (2010), welcher die strukturellen Unterschiede zwischen der Lernsituation und der Anwendungssituation betont und sie als zu groß empfindet, als dass ein Transfer möglich wäre.

In der vorliegenden Arbeit wird forschendes Lernen als eine Möglichkeit gesehen, Lernsituationen einer späteren Anwendungssituation im Sinne des situierten Lernens anzunähern, um die Übertragbarkeit der erlernten Kompetenzen zu unterstützen. Dies geschieht auf einer abstrakten Ebene, d.h. es werden die Kompetenzen von den Lernenden gefordert, die auch potenziell in einem Beruf, der auf die Wissenschaft angewiesen ist, eingesetzt werden können. In Details unterscheidet sich das situierte Lernen vom forschenden Lernen. Die meisten Studierenden werden später *nicht* im genuinen Wissenschaftsbetrieb Fuß fassen, sondern eine Position einnehmen, bei der sie auf die im Studium erworbenen Kompetenzen zurückgreifen und lediglich forschungsnahen Tätigkeiten übernehmen. Viele der Handlungen, die beim forschenden Lernen vollzogen werden, können jedoch für ein breites Spektrum beruflicher Handlungssituationen nützlich sein.

Ein wesentliches Kennzeichen des situierten Lernens ist neben der inhaltlichen die soziale Kontextualisierung. Bei der sozialen Kontextualisierung geht es im weitesten Sinne darum, in einer Gemeinschaft durch Austausch miteinander zu lernen und damit innerhalb des Kontextes der Forschung die Wissensk Konstruktion und die Perspektivenvielfalt zu fördern (Mandl et al., 2002; Reinmann, 2009). Beim forschenden Lernen betrifft die soziale Kontextualisierung die Einbettung in eine Gemeinschaft aus forschend Lernenden (Huber, 2009, S. 11). Diese soziale Gemeinschaft ist der wissenschaftlichen Community sehr ähnlich. Sie ist gekennzeichnet durch ein gemeinsames Erkenntnisinteresse, Interesse an Forschung und am Gegenstand der Forschung sowie gemeinsamen Erfahrungen. Die soziale Gemeinschaft beim forschenden Lernen umfasst forschend Lernende mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus sowie Lehrende oder Betreuer, die die Lernerfahrung mitgestalten und in letzter Instanz auch die wissenschaftliche Community, sofern diese in die Lernerfahrung eingebunden werden kann (Reinmann, 2009, S. 45). Der soziale Kontext entspricht dabei dem eines Forschers mit inhaltsbezogenem, auch kritischem Austausch aber ebenso mit emotional-motivationalen oder organisatorischen Themen.

Das forschende Lernen schließt also einerseits mit ein, dass sich der Lernende mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft über seine Pläne, Ansichten und Forschungshandlungen austauscht und dabei lernt. Andererseits stellt das forschende Lernen aber durch den Bezug zum Kontext ‚Wissenschaft‘ die Anforderung, auch selbstständig Fragen zu lösen und Entscheidungen zu treffen (Reinmann, 2009, S. 37–38). Demnach ist sowohl die Ermöglichung sozialer Einbettung, aber auch die Förderung einer kritisch-reflexiven Distanz zur sozialen Gemeinschaft prägend für das forschende Lernen (Reinmann, 2009, S. 44).

Kritisch-reflexiv

„Zum Eintauchen in das praktische Forschungshandeln müssen also eine kritische Fragehaltung und Reflexion der Ergebnisse wie auch der eigenen Person (in der Forscherrolle) kommen“, so Reinmann (2009, S. 44). Forschendes Lernen kann insofern als situiertes Lernen mit einer kritisch-reflexiven Grundhaltung bezeichnet werden. Die kritisch-reflexive Haltung beim forschenden Lernen trägt dazu bei, dass es sich nicht nur um ein projektorientiertes Lernen handelt, bei dem das Produkt im Vordergrund steht, sondern dass Erfahrungen sowie die eigenen Lern- und Entscheidungsprozesse kritisch reflektiert werden (Schlömerkemper, 2003, S. 189). Forschendes Lernen betont die (Aus-)Bildung hin zu einer „kritische[n], fragenden[n], motivierte[n] Grundhaltung, die Disposition eines Forschers . . . , die alle übrigen Lernformen notwendig modifiziert“ (BAK, 1970/2009, S. 26–27). Ziel ist die Entwicklung eines ‚forschenden Habitus‘, indem die Lernenden Inhalte, aber auch Erkenntnisprozesse des Wissenschaftsbetriebs reflektieren und aus kritischer Distanz betrachten (BAK, 1970/2009, S. 13–14). Eine hohe kritisch-reflexive Distanz wird z.B. ermöglicht, wenn ein kritischer Umgang mit Informationen gefördert wird, wenn verschiedene Perspektiven berücksichtigt werden (Fichten, 2003, S. 85), wenn Wissen nicht als feststehende Wahrheit, sondern als Prozess verstanden wird (BAK, 1970/2009, S. 26–27) oder wenn die kritische Würdigung der eigenen (Forschungs-)arbeit über die Lernumgebung angestoßen wird.

Abgrenzung zu anderen Lernformen und Verortung

Forschendes Lernen weist verschiedene Überschneidungen mit anderen Lernformen auf, setzt jedoch jeweils einen spezifischen Schwerpunkt (Huber, 2009). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass forschendes Lernen folgende Merkmale besitzt:

- Es ist ein problemorientiertes Lernen, das sich aber durch wissenschaftliche Orientierung auszeichnet. Es steht ein Forschungsproblem im Mittelpunkt und dieses wird systematisch bearbeitet und entsprechend wissenschaftlichen Vorgehens gelöst.
- Es ist ein produktives, lernerzentriertes Lernen, das in der Regel in Form eines Projektes erfolgt und sich am Forschungsprozess orientiert.
- Forschendes Lernen ist zudem durch die anderen Lernenden als auch durch die Lehrenden der Universität und die wissenschaftliche Community sozial situiert und mediiert. Die soziale Situierung ist aber auch geprägt durch autonomes Überlegen und geht mit einer kritisch-reflexiven Haltung einher.
- Es ist ein selbstorganisiertes Lernen, das den Ansprüchen der Wissenschaft genügt (z.B. Erarbeiten und Verteidigen einer Meinung, selbstständiges Argumentieren und Schlussfolgern).

Damit unterscheidet es sich klar vom genetischen Lernen, das u.a. als eine Vorstufe des forschenden Lernens gesehen werden kann und u.a. die Fähigkeiten, die für die Bewältigung des forschenden Lernens notwendig sind, aufbaut. Für diese Lernform ist laut der BAK (1970/2009, S. 24) kennzeichnend, dass der Lernende *rezeptiv* den Weg der Erkenntnis von Forschung nachvollzieht, d.h. für ihn alle Entscheidungen mit dazugehörigen Folgen dargelegt werden. Dabei ist es wesentlich, dass der gesamte Forschungsprozess samt Irr- und Umwege aufgezeigt sowie Fehler gemacht und angesprochen werden. Es wird demnach die Prozessperspektive und weniger die Inhaltsperspektive betont. Genetisches Lernen ist, so die BAK (1970/2009, S. 24), überall da einsetzbar, wo forschendes Lernen zu schwierig oder aufwändig wäre oder wo das Grundlagen- bzw. Orientierungswissen erlernt werden soll.

Nachdem die Merkmale des forschenden Lernens abgesteckt wurden, stellt sich nun die Frage, wo das Verfassen der Bachelorarbeit zu verorten ist bzw. wie es von anderen Formen des forschenden Lernens abgegrenzt werden kann. In den Merkmalsbeschreibungen ist bereits angegeben, dass die Unterstützung des forschenden Lernens in Bezug auf dessen Merkmale unterschiedlich ausfallen kann – abhängig davon, wie die Vorkenntnisse der Lernenden einzuordnen sind. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass es aus didaktischer Sicht verschiedene Formen des forschenden Lernens gibt, die sich in ihren Merkmalen unterscheiden. So ist ein forschendes Lernen, das im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes stattfindet, nicht mit dem forschenden Lernen bei einer Bachelorarbeit gleichzusetzen. Das nachfolgende Kapitel widmet sich der Frage, ob es eine Möglichkeit gibt, verschiedene Formen des forschenden Lernens zu ordnen bzw. von einander abzugrenzen.

3.3 Ansätze zur Klassifikation forschenden Lernens

Zur Ordnung und zur Abgrenzung verschiedenen Formen forschenden Lernens existieren bereits einige Ansätze. Im vorliegenden Kapitel werden nun drei Klassifikationsschemata vorgestellt, die eine Einordnung verschiedener Arten forschenden Lernens anhand von Merkmalsausprägungen versuchen. Im Anschluss daran werden die zuvor erarbeiteten Kontinuen in ein Modell überführt, das sowohl zur Klassifikation und Ordnung als auch zur Entwicklung von Lernumgebungen zum forschenden Lernen genutzt werden kann.

3.3.1 Bestehende Ansätze zur Klassifikation forschenden Lernens

Healey und Jenkins (2009) wählen zur Klassifikation forschenden Lernens die Merkmale der Lernerzentrierung und die Inhalts- und Prozessperspektive von Forschung. Die Inhaltsperspektive beschäftigt sich mit Forschungsergebnissen, während die Prozessperspektive einen stärkeren Fokus auf das Vorgehen und das Entstehen von Inhalten legt. Sie identifizieren anhand dieser beiden Bereiche vier Formen des Lernens: ‚research-led‘, ‚research-tutored‘, ‚research-oriented‘ und ‚research-based learning‘ (vgl. Abbildung 2; Healey & Jenkins, 2009, p. 7).

Beim ‚research-led learning‘ ist v.a. die Vermittlung von *Wissen über Forschung* gemeint. Studierende erhalten Informationen (häufig in Form einer Vorlesung) über Forschungsergebnisse, die meist aufgrund von Forschungsschwerpunkten der Dozenten ausgewählt werden. Die Studierenden lernen hier also rezeptiv und ohne Bezug zum Forschungsprozess. Demgegenüber setzen sich Studierende auf der Ebene des ‚research-tutored learnings‘ produktiv mit Forschungsinhalten auseinander, indem sie z.B. Forschungsinhalte (mündlich oder schriftlich) diskutieren (meist in Form eines Seminars). Hier werden sie aktiviert, es steht aber nach wie vor die inhaltliche Perspektive im Vordergrund. Das ‚research-oriented learning‘ fokussiert zusätzlich die Vermittlung von *Wissen über den Forschungsprozess* (bspw. über Methoden). Studierende vollziehen hier den Forschungsprozess nach oder beschäftigen sich mit einzelnen Forschungsmethoden. Dies kann mit dem genetischen Lernen gleichgesetzt werden. Je nach Ausgestaltung findet hier aber bereits forschendes Lernen statt (z.B. wenn in einem Seminar über Forschungsmethoden ein kleines Forschungsprojekt durchgeführt wird). Dem eigentlichen Verständnis von forschendem Lernen entspricht hingegen das ‚research-based learning‘, bei dem „Studierende als Forscher lernen, das Curriculum rund um forschungsbasierte Aktivitäten gestaltet ist und die Trennung zwischen den Rollen der Lehrenden und Lernenden minimiert ist“ (Jenkins et al., 2007, p. 28, Übs. H.D.). Diese Form des Lernens findet wohl am häufigsten beim Verfassen von Abschlussarbeiten statt.

Healey (2005) visualisiert die Abstufung anhand eines Rasters mit vier Quadranten (vgl. Abbildung 2). Die y-Achse bezeichnet das Ausmaß, in dem Studierende eine rezipierende Haltung einnehmen oder aktiv den Forschungsprozess mitgestalten (s. auch Meyer, 2003). Die x-Achse bezieht sich darauf, ob der Forschungsinhalt bzw. die Forschungsergebnisse oder mehr der Forschungsprozess und die Forschungsprobleme im Vordergrund stehen (Healey & Jenkins, 2009; Jenkins et al., 2007, p. 28).

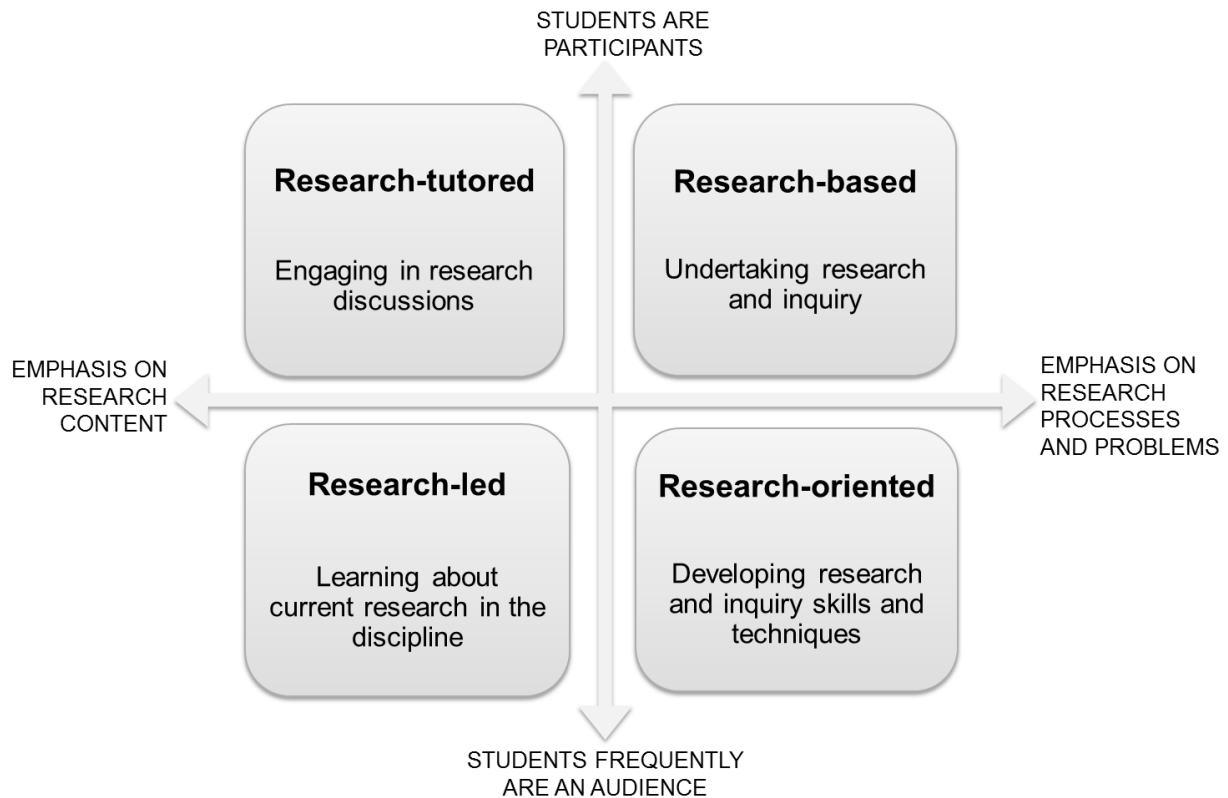


Abbildung 2: Arten der Integration von Forschung in Lehre nach Healey und Jenkins (2009, p. 7)

„All four ways of engaging students with research and inquiry are valid and valuable, and we think curricula should contain elements of all of them“ (Healey & Jenkins, 2009, p. 7), schließen Healey und Jenkins (2009) ihre Ausführungen. Offensichtlich ist, dass in der Hochschule häufiger ‚research-led‘ und ‚research-tutored learning‘ vorzufinden sind, als die offeneren, auf Partizipation und Aktivität der Lehrenden beruhenden ‚research-oriented‘ und research-based learning‘.

3. Forschendes Lernen

Am ‚Centre for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences‘ der University of Sheffield wurde basierend auf diesen Ausführungen aus dem Merkmal der Problemorientierung und der Lernerzentrierung ebenfalls ein Raster zur Einordnung des forschenden Lernens entwickelt. Dabei wird zwischen ‚pursuing‘, ‚identifying‘, ‚producing‘ und ‚authoring‘ unterschieden (vgl. Abbildung 3; Levy et al., 2009). ‚Pursuing‘ beschreibt ein Lernen, bei dem die Studierenden die Fragen selbst definieren, diese aber kein genuin neues Wissen hervorbringen. Ziel des Lernprozesses ist in diesem Zusammenhang, Fachwissen das bereits existiert, aber für den Studierenden neu ist, zu erschließen. Hier wäre z.B. eine Literaturstudie zu einem vom Studierenden gewählten Thema einzuordnen. Wenn bei gleichbleibendem Ziel die Frage vom Lehrenden vorgegeben wird, so wird dies mit ‚identifying‘ umschrieben. Wird jedoch ein offenes Problem behandelt, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass neues Wissen entsteht. Dies kann durch offene Fragen, die die Lehrenden vorgeben (‚producing‘, vgl. Abbildung 3, z.B. bei Exkursionen oder Feldstudien) oder durch von den Studierenden selbst definierte Fragestellungen geschehen (‚authoring‘, z.B. bei Abschlussarbeiten) (Levy et al., 2009, p. 243). Die folgende Abbildung (Abbildung 3) illustriert die vier verschiedenen Arten des forschenden Lernens, die sich durch die Matrix aus Lernerzentrierung und Problemorientierung ergeben.

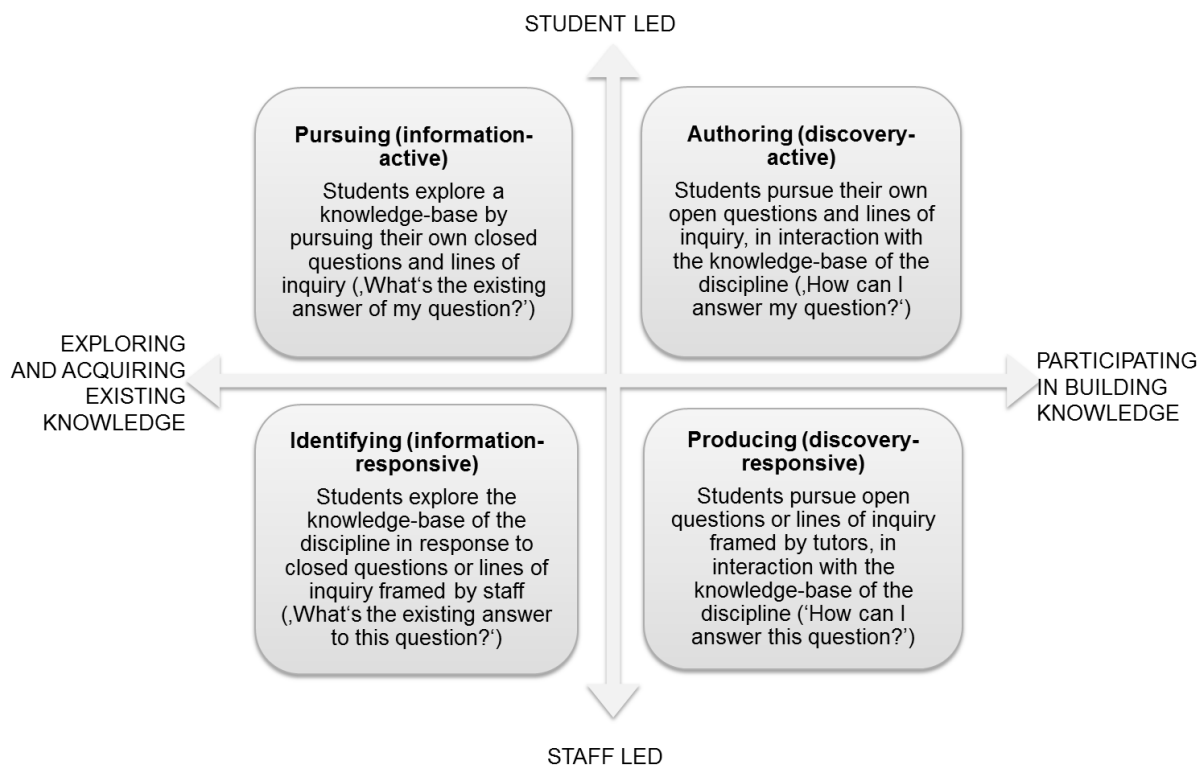


Abbildung 3: Arten der Integration von Forschung in Lehre nach Levy et al. (2009, p. 243)

Analog zu diesen zwei Matrizen bzw. Klassifikationsschemata zur Einordnung des forschenden Lernens von Healey (2005) bzw. Healey und Jenkins (2009) und Levy et al. (2009) ist es möglich, noch weitere Matrizen zu bilden (z.B. mit der Selbstorganisation und der Betonung kritisch-reflexiver Distanz). Dabei können aber jeweils nur zwei Merkmale berücksichtigt und vier Formen beschrieben werden. Willison und O'Regan (2007) identifizieren anhand des Merkmals der Autonomie bzw. Selbstorganisation der Studierenden fünf Stufen des forschenden Lernens. Diese Stufen basieren auf der Annahme, dass es ein Kontinuum von Forschungstätigkeiten gibt, an-

gefangen bei sehr einfachen Tätigkeiten (wie der Recherche von Literatur) bis hin zu höheren Fähigkeiten (wie die kritische Analyse und Synthese von fremder mit eigener Forschung). Die Stufen helfen Lehrenden, forschendes Lernen schrittweise in ihre Lehre einzubauen und die Ausbildung von Forschungsfähigkeiten auf verschiedenen Ebenen explizit zu planen und umzusetzen. Zudem ermöglichen sie zu erkennen, auf welchem Niveau sich die Lernenden aktuell befinden und welche Möglichkeiten der didaktischen Gestaltung vorhanden sind, um höhere Ebenen zu erreichen. Es ist also nicht nur ein Klassifikationsmodell, sondern insbesondere für die Planung und Entwicklung von Lernumgebungen gedacht. Das Modell umfasst fünf Stufen, wobei die letzte Stufe in etwa dem Verfassen einer Bachelorarbeit entspricht (Willison & O'Regan, 2007, p. 400):

- „*Level I: Students research at the level of a closed inquiry and require a high degree of structure/guidance*
- *Level II: Students research at the level of a closed inquiry and require some structure/guidance*
- *Level III: Students research independently at the level of a closed inquiry*
- *Level IV: Students research at the level of an open inquiry within structured guidelines*
- *Level V: Students research at the level of an open inquiry* within self-determined guidelines* “(Willison & O'Regan, 2007, p. 400).

Das Modell von Willison und O'Regan (2007) illustriert verschiedene Formen des forschenden Lernens anhand der Tätigkeiten, die ein Studierender auf der jeweiligen Stufe durchführen kann und ist damit sehr anwendungsbezogen. Leider berücksichtigt es aber nur das Merkmal der Selbstorganisation und zu einem gewissen Teil auch das der Problemorientierung, aber nicht die anderen, im vorherigen Abschnitt definierten Merkmale.

Folglich existiert bisher kein Modell, das sowohl alle Merkmale des forschenden Lernens integriert als auch mehr als vier Ausprägungen zulässt. Um das Verfassen der Bachelorarbeit angemessen beschreiben und einordnen zu können, versuche ich daher anhand der im vorherigen Abschnitt dargestellten Merkmale ein neues Klassifikationsmodell zu entwickeln.

3.3.2 Entwicklung eines Klassifikationsmodells

In einer Matrix werden vielfältige Optionen auf zwei bis vier Möglichkeiten reduziert. Es kann jedoch ebenso ein Kontinuum zwischen zwei Polen aufgespannt werden, auf dem beliebig viele Optionen abtragbar sind. Dabei ist der Unterschied zu einer Beschreibung anhand von Skalen nur minimal. Im Grunde sind Skalen eine vereinfachte Darstellung eines Kontinuums. Zwischen die Gegensatzpole des Kontinuums passen beliebig viele Variationen; Skalen bündeln einige dieser Variationen in größere ‚Pakete‘. Das vorgestellte Klassifikationsschema von Willison und O'Regan (2007) wäre ein Beispiel für eine solche vereinfachte Darstellung. Anstelle eines Kontinuums zwischen zwei Polen werden fünf verschiedene Stufen definiert.

Schulmeister et al. (2008, S. 20) weisen darauf hin, dass Skalen leicht missverstanden werden können. Für die vorliegende Arbeit möchte ich daher eine solche Vereinfachung vorerst nicht vornehmen, da sie der komplexen Wirklichkeit nicht gerecht wird. Bei entsprechendem Bedarf können die Kontinuen aber später durch Skalenbereiche wie bei Willison und O'Regan (2007) spezifiziert werden. Dabei bietet sich in Anlehnung an Schulmeister et al. (2008) eine dreistufige Skala (z.B. in gering-mittel-hoch) an.

Anhand eines jeden in Abschnitt 3.2 definierten Merkmals können nun Kontinuen aufgespannt werden, die eine Einordnung und Klassifikation des forschenden Lernens ermöglichen.

Für das Merkmal der Problemorientierung beispielsweise ist für das forschende Lernen charakteristisch, dass Zwischenstufen zwischen einem vorgegebenen Problem und einem selbstgewählten Problem möglich sind. So kann z.B. die thematische Rahmung in einem Seminar so vorgegeben werden, dass sich Studierende ein Forschungsproblem im Bereich der politischen Kommunikation suchen. Oder es kann ein Bereich definiert werden, innerhalb dessen das Forschungsproblem selbst gefunden werden muss. In der Regel wird sogar bei selbstgewählten Problemstellungen das Forschungsproblem durch oder mithilfe des Lehrenden spezifiziert und weiter eingegrenzt. Forschendes Lernen ist folglich in Lernumgebungen mit verschiedenen Ausgestaltungsformen der Problemorientierung denkbar.

Auch die Art des Forschungsergebnisses kann auf einem Kontinuum abgetragen werden. So wird in der Regel immer subjektiv neues Wissen konstruiert. Der Anteil von genuin neuem Wissen reicht aber von keinem bis zu einem hohen Anteil, wobei es sehr schwierig zu definieren ist, ab wann etwas eine ‚neue‘ Erkenntnis ist. Wenn z.B. der Schwerpunkt auf der Replikation einer Studie mit exakt selben Ausgangsbedingungen liegt, ist der Zuwachs an neuem Wissen eher als gering einzuordnen. Findet aber eine Untersuchung von einem höchst relevanten, bisher noch nicht untersuchten Forschungsproblem statt, so kann das Ergebnis als für die Wissenschaft neues Wissen eingestuft werden.

Diese beispielhaft angeführten Szenarien können auf einem Kontinuum zwischen den Gegensatzpolen ‚vorgegebenes Problem‘ und ‚selbstgewähltes Problem‘ und auf einem Kontinuum zwischen den Gegensatzpolen ‚subjektiv neues Wissen‘ und ‚genuin neues Wissen‘ angeordnet werden. Prinzipiell sind zwischen diesen Gegensatzpolen beliebig viele Variationen und Ausgestaltung der Problemorientierung möglich (Schulmeister et al., 2008, S. 20).

Kontinuum 1: Vorgegebenes Problem – selbstgewähltes Problem

Kontinuum 2: Subjektiv neues Wissen – genuin neues Wissen

Eine Lernform kann lernerzentriert oder lehrerzentriert sein. Prinzipiell ist das forschende Lernen eine Lernform, die den Lernenden in den Mittelpunkt rückt – schon allein aufgrund der Anlage als produktives Lernen, bei dem der Lernende selbstorganisiert handeln muss. Jedoch kann diese Lernerzentrierung in der didaktischen Gestaltung ebenfalls an zwei Polen eines Kontinuums ausgerichtet werden. Eine geringe Lernerzentrierung tritt auf, wenn es sich bei der Lernform prinzipiell um ein Lernen handelt, das den Lernenden fokussiert, gleichzeitig aber bestimmte Aspekte der Lernumgebung die Lernerzentrierung mindern. Dies trifft beispielsweise zu, wenn die Lernumgebung sehr starr vorgeplant ist und sie keine Freiräume für individuelle Lernvorlieben lässt, wenn die Lernenden Gesprächstermine vorgesetzt bekommen oder wenn die Lernumgebung so geplant ist, dass keine flexible Handhabung von Anmelde- oder Abgabeterminen möglich ist etc. Hohe Lernerzentrierung zeichnet sich im Gegenzug dazu durch hohe Flexibilität und Individualität in Bezug auf Termine, Inhalte und Unterstützung der Selbstorganisation aus.

Kontinuum 3: Geringe Lernerzentrierung – hohe Lernerzentrierung

Auch bei der Balance von Selbstorganisation und Anleitung ist es möglich, ein Kontinuum zwischen den Polen ‚geringe Selbstorganisation‘ und ‚hohe Selbstorganisation‘ aufzuspannen. Lernumgebungen für das forschende Lernen mit geringer Selbstorganisation zeichnen sich meistens durch klare Vorgaben, Steuerung und Führung durch die Lehrenden und die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes sowie der Forschungsfrage aus. Lernumgebungen mit hoher Selbstorganisation hingegen sind meistens offen gestaltet und ermöglichen es, dass die Fragen und Aufgaben durch die Lernenden bestimmt werden, der Prozess durch die Lernenden geplant und durchlau-

fen wird und die Antwort oder das Ergebnis der Forschung durch die Lernenden bereitgestellt und interpretiert wird.

Kontinuum 4: Geringe Selbstorganisation - hohe Selbstorganisation

Die soziale Kontextualisierung beim forschenden Lernen kann auf verschiedenste Weise gestaltet werden. Das Spektrum reicht von einer geringen sozialen Kontextualisierung, wenn die Lernenden größtenteils allein an einem Forschungsprojekt arbeiten und kaum Austausch mit anderen Lernenden oder mit Betreuern haben bis zu einer hohen sozialen Kontextualisierung, bei welcher ein intensiver Austausch mit anderen und der wissenschaftlichen Gemeinschaft gefördert wird. Verschiedene Perspektiven, die Artikulation und Reflexion von eigenen Erfahrungen und der Austausch darüber stehen dann im Mittelpunkt.

Kontinuum 5: Geringe soziale Kontextualisierung – hohe soziale Kontextualisierung

Bei der Gestaltung von forschendem Lernen kann das Merkmal der kritisch-reflexiven Distanz stark betont (hohe kritisch-reflexive Auseinandersetzung) oder nur geringfügig beachtet werden (geringe kritisch-reflexive Auseinandersetzung). Eine niedrige kritisch-reflexive Distanz kann dann angestrebt werden, wenn die Studierenden noch nicht über die nötigen Fähigkeiten verfügen, sodass sie eine „zu frühe Abstraktion“ (BAK, 1970/2009, S. 27) nicht leisten können. Außerdem kann eine niedrige kritisch-reflexive Distanz verhindern, dass die Motivation durch zu viel Hinterfragen gemindert wird oder dass Prokrastination ausgelöst wird. Wenn die Studierenden entsprechende Fähigkeiten besitzen, kann die Lernumgebung die kritisch-reflexive Distanz in hohem Maße berücksichtigen, etwa indem verschiedene Perspektiven berücksichtigt werden und Wissen als nicht abgeschlossener Prozess behandelt wird (BAK, 1970/2009, S. 27).

Kontinuum 6: Niedrige kritisch-reflexive Auseinandersetzung – hohe kritisch-reflexive Auseinandersetzung

Diese Kontinuen können nun in ein Modell überführt werden (vgl. Abbildung 4).

Kontinuum 1:	Vorgegebenes Problem		Selbstgewähltes Problem
Kontinuum 2:	Subjektiv neues Wissen		Genuin neues Wissen
Kontinuum 3:	Geringe Lernerzentrierung		Hohe Lernerzentrierung
Kontinuum 4:	Geringe Selbstorganisation		Hohe Selbstorganisation
Kontinuum 5:	Geringe soziale Kontextualisierung		Hohe soziale Kontextualisierung
Kontinuum 6:	Geringe kritisch-reflexive Auseinandersetzung		Hohe kritisch-reflexive Auseinandersetzung

Abbildung 4: Kontinuen des forschenden Lernens (Quelle: Eigene Darstellung)

Im Gegensatz zu den anderen vorgestellten Klassifikationsschemata enthält dieses alle im vorherigen Kapitel (vgl. Abschnitt 3.2) definierten zentralen Merkmale des forschenden Lernens. Zudem ermöglicht es eine kontinuierliche Abstufung der Merkmalsausprägung zwischen zwei Polen. Dadurch kann es genutzt werden, um das forschende Lernen bei Bachelorarbeiten genau zu definieren und einzuordnen.

3.3.3 Forschendes Lernen beim Verfassen der Abschlussarbeit

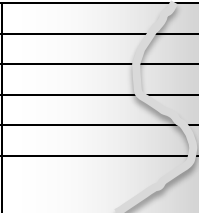
Das Modell kann dazu verwendet werden, bestehende Lehr-Lernszenarios einzuordnen und gegenüberzustellen. Dies möchte ich anhand von zwei Beispielen illustrieren. Zuerst verorte ich ein von Huber (2009, S. 28) angeführtes Szenario zur Erprobung von Methoden an kleinen Forschungsaufgaben. Anschließend stelle ich diese Einordnung dem Verfassen der Bachelorarbeit gegenüber.

Dabei ist klar, dass die Komplexität einer realen Situation hier nur beispielhaft nachvollzogen und vereinfacht dargestellt werden kann. Die Gestaltung des forschenden Lernens in einer Lernumgebung lässt sich häufig an vielfältigen Kleinigkeiten, von der Atmosphäre bis zu der Art und Weise, wie sich der Lehrende in einzelnen Interaktionen verhält, ablesen. Diese können hier nur unzureichend geschildert, sollen aber in der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit exemplarisch für das Verfassen einer Bachelorarbeit (vgl. Kapitel 5) genauer beleuchtet werden.

Bei dem ersten Beispiel handelt es sich um ein Seminar, das sich genauer mit dem qualitativen Interview und dessen Auswertung beschäftigt. Die Studierenden vertiefen sich zu Beginn des Seminars inhaltlich in das Thema ‚Interviews und Interviewauswertung‘. Dazu stellen sie in Form von Gruppenreferaten verschiedene Methoden vor. Nachdem dieser erste Teil des Seminars durchgeführt wurde, sollen sich die Studierenden eine Methode zur Interviewführung der -auswertung aussuchen und durchführen. Da bereits die Hälfte des Semesters für die theoretische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erfolgt ist, kann nicht so viel Zeit auf Themenfindung und Rekrutierung von Versuchspersonen verwendet werden. Folglich stellt der Lehrende ein Themengebiet und gibt damit indirekt auch die Interviewpartner vor. Die Studierenden müssen innerhalb des Themengebietes (z.B. Lehren mit digitalen Medien an der Universität) eine spezifische Forschungsfrage finden und eine konkrete Zielgruppe (innerhalb der Lehrenden der betreffenden Universität) definieren. Danach werden die verschiedenen Interviews von einem Teil der Studierenden entwickelt, organisiert und durchgeführt. Der andere Teil der Studierenden hingegen übernimmt die Auswertung. Diese Aufteilung erfolgt aus Zeit- und Ressourcengründen: Der Aufwand für das Seminar sollte sich innerhalb der vorgegebenen ECTS-Grenze bewegen und der Zeitaufwand sollte angemessen sein. In dieser Phase des Seminars gibt es nur alle zwei Wochen Treffen der Seminargruppe, um den aktuellen Fortschritt und akute Probleme zu besprechen. Bei den Treffen sollen sich die Studierenden gegenseitig helfen und Tipps geben. Abschließend müssen die Studierenden einen Forschungsbericht verfassen, in welchem sie ihr Vorgehen beschreiben, reflektieren und zu den theoretischen Inhalten aus dem ersten Seminarteil in Beziehung setzen.

Versucht man, dieses fiktive Szenario in das oben eingeführte Modell einzuordnen, so wird es vermutlich im Kontinuum 1 eher mittig zu verorten sein (vgl. Abbildung. 5). Die Problemstellung oder Forschungsfrage wird zwar nicht komplett vorgegeben, aber es findet eine inhaltliche Fokussierung statt. Zudem achtet der Lehrende aufgrund des knappen Zeitrahmens stark darauf, dass die Forschungsfrage in der Komplexität und im Aufwand zu bewältigen ist. Beim Kontinuum 2 wird das dargelegte Szenario etwa in der Mitte abgetragen. Das Problem, das die Studierenden auswählen, kann bestehendes Wissen bestätigen oder genuin neue Erkenntnisse an den Tag bringen, weswegen es hier schwer einzuordnen ist. Es ist zu vermuten, dass vollkommen neue Erkenntnisse eher selten oder nur zufällig auftreten, da die Studierenden die Forschungsfrage nur nutzen, um die Methoden auszuprobieren und anzuwenden. Ein starker Fokus liegt damit auf dem Ausprobieren des ‚Handwerkszeuges‘. Die Lernerzentrierung (Kontinuum 3) ist in etwa mittig anzusiedeln. Das Konzept berücksichtigt individuelle Lernvorlieben, da die Studierenden sich z.B. aussuchen können, ob sie Interviews führen oder lieber bestehende Daten auswerten wollen. Außerdem werden die Studierenden vor allem im zweiten Teil des Seminars selbst aktiv und können selbstgesteuert agieren sowie projektorientiert vorgehen. Im ersten Teil des Seminars ist die Lernerzentrierung eher gering, da die Studierenden eine klare Aufgabenstellung und wenig Wahlmöglichkeiten erhalten. Auch die Selbstorganisation (Kontinuum 4) ist damit auf dem mittleren Level einzuordnen. Die Studierenden müssen sich in der Gruppe absprechen und vor allem im zweiten Teil des Seminars die Interviews planen, Termine vereinbaren oder die Auswertung

organisieren. Damit ist das Seminar bis zu einem hohen Grad sozial kontextualisiert (Kontinuum 5). Die forschend Lernenden tauschen sich mit den anderen Lernenden über das selbe Thema aus, erarbeiten Lösungsstrategien für Forschungsprobleme, sprechen sich über die Umsetzung von theoretischen Inhalten ab. Im zweiten Teil des Seminars wird zudem der Austausch in der Großgruppe und mit dem Lehrenden gefördert. Die Diskussion ermöglicht die Aufarbeitung verschiedener Perspektiven und Erfahrungen, aber auch einen kritischen Diskurs bezüglich der Herangehensweisen oder Entscheidungen im Rahmen des Projektes. Die Ausprägung dieses Kontinuums der sozialen Kontextualisierung wäre in etwa rechts der Mitte zu verorten. Das letzte Kontinuum der kritisch-reflexiven Distanz hängt davon ab, wie viele Fragen der Lehrende stellt und wie er zur Reflexion in den Sitzungen anleitet. Wenn davon ausgegangen wird, dass er auf niedrigem bis mittleren Niveau versucht, diese Reflexion anzuleiten und dann im Forschungsbericht explizit fordert, wäre auch dieses Kontinuum in etwa mittig einzustufen. Eine mögliche Visualisierung dieses Seminars könnte folgendermaßen aussehen (vgl. Abbildung 5).



Kontinuum 1:	Vorgegebenes Problem		Selbstgewähltes Problem
Kontinuum 2:	Subjektiv neues Wissen		Genuin neues Wissen
Kontinuum 3:	Geringe Lernerzentrierung		Hohe Lernerzentrierung
Kontinuum 4:	Geringe Selbstorganisation		Hohe Selbstorganisation
Kontinuum 5:	Geringe soziale Kontextualisierung		Hohe soziale Kontextualisierung
Kontinuum 6:	Geringe kritisch-reflexive Auseinandersetzung		Hohe kritisch-reflexive Auseinandersetzung

Abbildung 5: Kontinuen des forschenden Lernens bei einem Seminar zur Erprobung von Methoden (Quelle: Eigene Darstellung)

Wendet man das oben entwickelte Modell auf den Prozess des Verfassens einer Bachelorarbeit an, wird deutlich, dass sich die Ausprägungen nahe dem rechten Ende befinden (siehe Abbildung 6). Das Verfassen der Bachelorarbeit stellt ein Problem an den Anfang und die Problembehandlung kann schrittweise unterstützt werden, ohne jedoch die Problemdefinition oder die Lösung vorweg zu nehmen. Die Themen der Abschlussarbeiten werden häufig selbst und aus eigenem Interesse gewählt (Berning & Schindler, 1993). Manches Mal wird das Thema oder die Forschungsfrage jedoch vorgegeben, wodurch die Ausprägung dieses Merkmals eher in die Mitte des Kontinuums rücken würde (Kontinuum 1). Zusätzlich kann es vorkommen, dass Studierende ihre Bachelorarbeiten in externen Organisationen verfassen und dadurch ebenfalls eine inhaltliche Vorgabe erfolgt. Neben der Behandlung von offenen Problemen und einem *hohen Anteil an genuin neuem Wissen* (Kontinuum 2), das dabei entsteht, ist zudem zu vermuten, dass den Studierenden eher klar wird, dass Wissen als Prozess zu verstehen ist und es sich über die Zeit stark verändern kann. Schließlich muss die Bachelorarbeit in der Regel bestimmte wissenschaftliche Konventionen erfüllen, zu denen die Neuheit bzw. Einzigartigkeit eines Forschungsprojektes zu zählen ist. Die Studierenden sind in der Regel in ihrem Vorgehen relativ frei und müssen sich selbst darum kümmern, wenn sie Unterstützung benötigen. Sie übernehmen daher eine produktive Rolle. In der Regel ist auch die *Lernerzentrierung* hoch, da die Lernenden sowie ihr Erkenntnisinteresse und nicht die vom Lehrenden vorgegebenen Inhalte im Mittelpunkt stehen (Kontinuum 3). Das Bearbeiten der Fragestellung findet in einer offenen Lernumgebung, die durch ein hohes Niveau an *Selbstorganisation* (Kontinuum 4) geprägt ist, statt (Todd et al., 2006). Die offene Lernumgebung berücksichtigt bestenfalls die Defizite, die die Studierenden noch in Bezug auf die Selbstorganisationsfähigkeit haben und enthält Elemente und Strukturen, die das forschende Lernen bis zu einem gewissen Grad anleitbar machen, um Überforderung zu vermeiden. Die *soziale Kontextualisie-*

3. Forschendes Lernen

rung ist unterschiedlich stark ausgeprägt. Die Bachelorarbeit wird in der Regel nicht in der Gruppe bearbeitet, jedoch gibt es Austausch mit dem Betreuer und häufig auch mit anderen Studierenden, z.B. im Rahmen eines Kolloquiums (Kontinuum 5). Dem schließt sich meist eine hohe *kritische-reflexive Auseinandersetzung* (Kontinuum 6) mit den Inhalten an, die zur Formulierung einer Forschungsfrage führen kann oder sich in der kritischen Würdigung der selbst erarbeiteten Inhalte manifestiert.

Kontinuum 1:	Vorgegebenes Problem		Selbstgewähltes Problem
Kontinuum 2:	Subjektiv neues Wissen		Genuin neues Wissen
Kontinuum 3:	Geringe Lernerzentrierung		Hohe Lernerzentrierung
Kontinuum 4:	Geringe Selbstorganisation		Hohe Selbstorganisation
Kontinuum 5:	Geringe soziale Kontextualisierung		Hohe soziale Kontextualisierung
Kontinuum 6:	Geringe kritisch-reflexive Auseinandersetzung		Hohe kritisch-reflexive Auseinandersetzung

Abbildung 6: Kontinuen des forschenden Lernens beim Verfassen einer Bachelorarbeit (Quelle: Eigene Darstellung)

Das forschende Lernen beim Verfassen von Bachelorarbeiten ist zusammenfassend tendenziell am rechten Ende der Kontinuen einzuordnen. D.h. die meisten Merkmale werden stärker betont, als bei einem Seminar, in welchem Forschungsmethoden ausprobiert werden. Die Einordnung des Lernens mit Hilfe des entwickelten Modells zeigt deutlich die Unterschiede der jeweiligen Form des forschenden Lernens auf.

Das entwickelte Modell kann neben der Einordnung und Klassifikation von forschendem Lernen jedoch auch dazu dienen, die Konzeption von Lernumgebungen zu unterstützen. Dies ist möglich, indem (1) das Modell die charakteristischen Merkmale des forschenden Lernens allgemein in den Fokus rückt und indem (2) anhand des Modells bei der Gestaltung der Lernumgebung abhängig vom Anspruchsniveau und den Vorkenntnissen der Lernenden verschiedene Merkmalsausprägungen gewählt werden können. Die Orientierung an dem Modell kann helfen, Entscheidungen zu treffen, welche die wesentlichen Merkmale des forschenden Lernens berücksichtigen. D.h. dass das Modell – wie bei Willison und O'Regan (2007) – *auch* für die Planung und Konzeption einer Lernumgebung herangezogen werden kann.

Die Bearbeitung der Aufgabe „Bachelorarbeit“ erfordert verschiedenste Tätigkeiten von den Lernenden, die zum Teil nacheinander, aber auch parallel verlaufen. Diese Handlungen orientieren sich dabei sowohl an den Merkmalen des forschenden Lernens als auch an bestimmten Phasen des Arbeits- bzw. Forschungsprozesses. Das nächste Kapitel widmet sich daher der Identifizierung zentraler Phasen des forschenden Lernens bei Bachelorarbeiten, indem es mit dem Forschungsprozess in Bezug gesetzt wird.

3.4 Phasen des forschenden Lernens

Forschendes Lernen folgt in der Regel einem gewissen Ablauf, der den Schritten eines Forschungsprozesses entspricht. Diese Schritte stellen jeweils besondere Anforderungen an die Lernenden und müssen daher bei der Gestaltung einer Lernumgebung entsprechend mitbedacht und unterstützt werden. Jedoch unterscheiden sich die Schritte des Forschungsprozesses je nachdem, welcher Forschungstradition die Autoren entspringen und je nachdem, ob sie bestimmte Handlungen im Forschungsprozess durch die Ausgliederung in eine eigene Phase zusätzlich betonen wollen.

Im Folgenden wird anhand des Vergleichs verschiedener Phasenvorschläge ein ‚kleinster gemeinsamer Nenner‘ entwickelt (Kapitel 3.4.1). Dieser dient dazu, die Arbeitsschritte beim Verfassen der Bachelorarbeit genau zu beschreiben (Kapitel 3.4.2) sowie Anforderungen und Herausforderungen zu thematisieren, die auf Lernende beim Verfassen der Bachelorarbeit zukommen können (Kapitel 3.4.3).

3.4.1 Vergleich verschiedener Phasenvorschläge

Der Forschungsprozess kann als eine Abfolge von Entscheidungen gesehen werden, bei dem sich das Ergebnis der Entscheidung einer Phase immer auf die darauffolgende auswirkt (Döring, 2009; Flick, 2009). Beim forschenden Lernen durchläuft der Lernende verschiedene Phasen, in denen jeweils eine gewisse Teilaufgabe prägend für sein Handeln ist. Diese Teilaufgabe ist jedoch nie abgekoppelt von den davor und danach kommenden Phasen. Entscheidungen, die in früheren Phasen getroffen und Handlungen, die in früheren Phasen vollzogen wurden, beeinflussen die aktuelle Phase und die nachfolgenden Aufgabenbereiche. Die Grenzen zwischen den Phasen sind fließend und es sind zudem jeweils Vor- und Rückgriffe möglich (Huber, 2003). Die nachfolgende Tabelle (Tabelle 2) gibt eine Übersicht über Phasen des Forschungsprozesses aus der Sicht verschiedener Autoren.²¹ Dabei wurde versucht, Phasen, die sich inhaltlich entsprechen, in derselben Zeile zu platzieren. Die erste Spalte der Tabelle enthält den ‚kleinsten gemeinsamen Nenner‘, welchen ich aus dieser Gegenüberstellung der verschiedenen Phasenvorschläge entwickelte und im Folgenden für die Beschreibung der Phasen des Forschungsprozesses verwende.

²¹ Bei den Inhalten der Tabelle 2 handelt es sich größtenteils um direkte Zitate aus den Werken Huber (2003, S. 22), Schneider und Wildt (2009b, S. 54), Deignan (2009, S. 14), Willison et al. (2010, S. 41) sowie Kauchak & Eggen (2007, S. 369). Teilweise wurden diese direkten Zitate aus Platzgründen leicht verkürzt oder umformuliert.

3. Forschendes Lernen

Tabelle 2: Phasen des forschenden Lernens

Eigene Synthese	Huber (2003)	Schneider & Wildt (2009b)	Kauchak & Eggen (2007)	Willison, Le Lievre & Lee (2010)	Hutchings (2007)	Price (2003)	
1. Themenfindung		1. Themenfindung und -aushandlung		1. embark on inquiry, determine need for knowledge / understanding	1. Establishing area of investigation	1. Creating enquiry focus	
2. Formulierung Fragestellung bzw. Hypothesen	1. Fragestellung entwickeln	2. Formulierung Fragestellung bzw. Hypothesen	1. Identifying a question		2. Find / generate information / data using appropriate methodology	2. Identifying key issues and appropriate questions	2. Shaping the inquiry
3. Forschungsstand feststellen / Recherchieren	2. Forschungsstand feststellen/ Informationen sichten		2. Forming hypotheses				
	3. Problem definieren						
4. Entwurf Forschungsdesign	4. Forschungsplan entwerfen/ Methoden wählen	3. Entwurf Forschungsdesign					
5. Durchführung/ Erhebung	5. Untersuchung durchführen, auswerten	4. Durchführung	3. Gathering data		3. Investigation of sources and evidence	3. Gathering and evaluating information	
6. Auswertung		5. Auswertung	4. Assessing hypotheses	3. Critically evaluate information / data and the process to find / generate it			
				5. Generalizing			
7. Erkenntnisse einordnen, reflektieren / Forschungsprozess reflektieren	6. Erkenntnisse einordnen, bewerten, reflektieren	6. Vermittlung	6. Analyzing the inquiry process	4. Organise information collected and manage the research process	5. Group reflection on the research process so far	4. Refining understanding	
8. Ergebnisse darstellen, publizieren, diskutieren	7. Ergebnisse darstellen, erklären, publizieren				6. Communicate knowledge and the processes used to generate it with awareness of ethical, social, and cultural issues		4. Reporting outcomes
					5. Synthesise and analyse and apply new knowledge		
		7. Anwendung			6. Start over again		
		8. Eintauchen in die Praxis				5. Reaching closure	

Huber (2003) sowie Schneider und Wildt (2009b) sehen den Prozess des forschenden Lernens sehr stark angelehnt an das Verständnis des forschenden Lernens, das im deutschen Kulturraum vorherrscht. In diesen beiden Unterteilungen wird deutlich, dass gerade der Schritt, ein Forschungsproblem zu finden, zu definieren, Forschungsfragen daraus abzuleiten und darauf aufbauend ein Forschungsdesign zu wählen, betont wird. Wie in Abschnitt 2.3. dargelegt, wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass Bachelorarbeiten in den Human- und Gesellschaftswissenschaften größtenteils eine empirische Untersuchung beinhalten und der Einfachheit halber diese Form als Idealtypus angenommen wird, damit aber rein theoretische Arbeiten nicht ausgeschlossen werden sollen. Die Nähe zum Verfassen von Abschlussarbeiten ist damit stärker gegeben als bei anderen Einteilungen, die auch auf kleinere Forschungsprojekte oder stark problemorientierte Ansätze eingehen. Demzufolge stellen die Phasen nach Huber (2003) sowie Schneider und Wildt (2009b) die Grundlage für die selbst entwickelten Phasen (vgl. Spalte 1, Tabelle 2) dar.

Beim Vergleich der verschiedenen Unterteilungen fällt auf, dass die Schritte sieben und acht des Forschungsprozesses nach Schneider und Wildt (2009b) nicht explizit in jedem angeführten Forschungsprozess auftauchen, jedoch häufig Teil und Ausgangspunkt eines weiteren Forschungskreislaufs sind und deshalb von Schneider und Wildt (2009b) vor dem Hintergrund von Lehrforschungsprojekten betont werden. Auch die sechs Schritte des Research-Skills-Development-Frameworks (Willison et al., 2010) ähneln den bisher angeführten Schritten eines Forschungsprozesses, sind aber allgemeiner formuliert. Die Schritte der Forschungsfrage, der Hypothesenbildung sowie der Auswahl und des Einsatzes von Forschungsmethoden werden hier auf zwei Schritte reduziert. Auch Kauchak und Eggen (2007) beschreiben die Schritte des Forschungsprozesses größtenteils ähnlich. Die Einteilung von Price (2003, zit. nach Deignan, 2009) stimmt – auf einem etwas abstrakteren Level – mit den übrigen Einteilungen überein, wobei der Aufbereitung und Reflexion der Ergebnisse weniger Beachtung geschenkt wird. Durch die geringe Betonung des Forschungsbezugs wird die Nähe zum problembasierten Lernen offensichtlich (Deignan, 2009).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die verschiedenen Einteilungen in Phasen auf einem abstrakten Level ähnlich sind (kleinster gemeinsamer Nenner siehe Spalte 1 in Tabelle 2). Die sehr konkreten und detailreichen Phasen von Huber (2003) und Schneider und Wildt (2009b) lassen sich vor allem auf Forschungsprozesse wie dem Prozess des Verfassens einer Abschlussarbeit anwenden.

3.4.2 Phasen des forschenden Lernens beim Verfassen der Bachelorarbeit

In Tabelle 2 wurden bestehende Konzepte zu Forschungsphasen in Bezug auf das Verfassen von Abschlussarbeiten zusammengefasst und spezifiziert (vgl. Spalte 1, Tabelle 2). Im Folgenden betrachte ich zum einen die Phasen des forschenden Lernens beim Verfassen der Bachelorarbeit, wie sie in der ersten Spalte der erwähnten Tabelle zu sehen sind, genauer. Zum anderen arbeite ich die inhärenten Anforderungen, die sich aufgrund der zu treffenden Entscheidungen oder auszuführenden Tätigkeiten für die Lernenden ergeben, aus. Nicht zu vergessen bleibt, dass es auch querliegende Anforderungen gibt, die in mehreren Phasen auftreten.

Phase (1) Themenfindung. Am Anfang der Bachelorarbeit steht die Themenfindung. Hier geht es darum, den inhaltlichen Fokus der Abschlussarbeit festzulegen und ein vages Erkenntnisinteresse zu spezifizieren. Anhaltspunkt für ein Thema können eigenes Interesse, eine überblicksartige Recherche zu aktuellen Themen, zurückliegende Erfahrungen aus dem Studium, ein Tipp eines Dozenten, eine Ausschreibung oder ähnliches sein. Ziel der Themenfindung ist in der Regel die Benennung eines ungefähren, vorläufigen Forschungsproblems (Atteslander, 2006). In dieser Phase benötigen die Lernenden häufig breites fachliches Hintergrundwissen sowie die Fähigkeit, kreativ und vorausschauend zu denken, um auf mögliche Themen zu stoßen oder sie zu bewerten. Zudem müssen sie ein Thema formulieren können. Das Forschungsproblem ist meist vielschichtig und kann vielfältige Forschungsfragen beinhalten (Flick, 2006). Im nächsten Schritt gilt es, diese zu spezifizieren.

Phase (2) Formulierung der Forschungsfrage bzw. Hypothesen. Liegt das grobe Thema der Arbeit vor, können die Studierenden dazu übergehen, Forschungsfragen zu formulieren und eine bzw. mehrere davon auszuwählen. In dieser Phase ist es wichtig, die Forschungsfragen so gründlich und eindeutig wie möglich zu formulieren, da sie die Linie für die nachfolgenden Arbeitsschritte beeinflussen (Raithel, 2008). Zumindest fiktive Vorgriffe auf nachfolgende Phasen sind hier keine Seltenheit. Denn auch wenn die Literaturrecherche oder die Planung des Forschungs-

designs erst in den nächsten Schritten erfolgt, müssen die Studierenden bereits Machbarkeitsaspekte bedenken. In dieser Phase benötigen die Studierenden forschungsmethodische Kompetenzen sowie Grundlagenwissen zu bestimmten Forschungsansätzen. Sie müssen zudem wissen, wie eine Forschungsfrage formuliert wird und dieses Wissen in die Tat umsetzen können. Daneben sollten sie über planerische und fachliche Kompetenzen verfügen, d.h. wissen, welche Konsequenzen eine Entscheidung mit sich bringen kann.

Phase (3) Forschungsstand feststellen /recherchieren. Einen wesentlichen Teil der Bachelorarbeit stellt die Aufarbeitung des Forschungsstandes dar. Dieser ist häufig die Grundlage für eine weitere Spezifizierung der Forschungsfrage und ggfs. für die Anpassung der Hypothesen. In der dritten Phase müssen sie vor allem über Informationskompetenz verfügen, d.h. ihre Recherche gezielt planen, vorbereiten, durchführen, strukturieren und die gefundenen Informationen bewerten, ordnen und weiterverarbeiten (Homann, 2002, S. 627, genauer vgl. Kapitel 4.4). In dieser Phase geht es also darum, die gesammelten Informationen zu ordnen, in eine Reihenfolge zu bringen und den Theorieteil der Forschungsarbeit zu verfassen oder zumindest anzulegen. Dieser muss ein theoretisches Gerüst für die sich anschließende empirische Arbeit darstellen und somit die für die Operationalisierung der Untersuchung wesentlichen Erkenntnisse liefern.

Phase (4) Entwurf Forschungsdesign. In der vierten Phase wird auf Grundlage der Theoriearbeit und der Forschungsfragen das Forschungsdesign entwickelt. Häufig ergeben sich durch die Literaturstudie noch Adaptionen in Bezug auf zugrundeliegende Theorien oder Annahmen sowie hinsichtlich der Operationalisierung. Z.B. kann bereits eine ähnliche Studie durchgeführt worden sein, an welcher sich die Lernenden orientieren. In dieser Phase sind die Lernenden gefordert, entsprechende Erhebungsinstrumente zu entwickeln (z.B. Fragebogen, Leitfaden, Beobachtungsbogen, Codebuch). Sie müssen wissen, wie Forschungsfrage und Methoden zusammenhängen, wie eine gute Operationalisierung aussieht, wie man Methoden auswählt und konzipiert. Hierzu gehören sowohl die Überlegungen, welche Untersuchungsfälle (Personen, Situationen oder Institutionen) zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden können als auch die Wahl und Ausarbeitung der geeigneten Untersuchungsmethoden (z.B. Befragung, Beobachtung, Dokumentenanalyse).

Phase (5) Durchführung / Erhebung. Nach der Planung der empirischen Untersuchung folgt die Durchführung der Erhebung. Dabei werden Fragebögen verteilt, Interviews geführt, Artikel kodiert etc. Lernende müssen hier vor allem vorausschauend und gründlich arbeiten und selbstständig organisieren und planen. Sie müssen über Abläufe Bescheid wissen und diese durchführen und strukturieren können.

Phase (6) Auswertung. Die Auswertung verlangt von den Lernenden Kenntnisse über angemessene Auswertungsmethoden (z.B. deskriptive Statistik, qualitative Inhaltsanalyse) sowie die Fähigkeit, diese zielführend auszuwählen, anzuwenden sowie die Daten zu interpretieren. Neben einer kritischen Herangehensweise ist auch vernetztes Denken nötig, um Zusammenhänge zu erkennen.

Phase (7) Erkenntnisse einordnen, reflektieren / Forschungsprozess reflektieren. Direkt an die Auswertung schließt sich die Interpretation an, wobei gerade in diesen beiden Phasen die Grenzen häufig fließend sind. Bei der Interpretation benötigen die Verfasser von Abschlussarbeiten Überblickswissen, um die eigenen Ergebnisse mit anderen Inhalten oder Studien in Verbindung zu bringen. Sie müssen ein Gefühl für Daten entwickeln und Zusammenhänge erkennen können. Gleichzeitig gilt es, Fehler oder Missstände in der Durchführung oder Auswertung zu erkennen und kritisch mit einzubeziehen (z.B. zu kleine Stichprobe). An dieser Stelle sollte der

gesamte Forschungsprozess reflektiert und an den Kriterien einer qualitativ hochwertigen wissenschaftlichen Arbeit gemessen werden. Dies bezieht sich nicht nur auf den Untersuchungsprozess, sondern auf alle Schritte des Verfassens der Abschlussarbeit.

Phase (8) Ergebnisse darstellen, publizieren, diskutieren. Die Ergebnisse der Untersuchung müssen nun sachgerecht dargestellt werden und in eine angemessene Form gebracht werden (Verfassen der Bachelorarbeit). Wichtig ist dabei, dass die Ergebnisse und die Erkenntnisse aus Phase 7 eingebracht werden, d.h. dass die eigene Arbeit kritisch reflektiert wird. In dieser Phase gehört zum Tätigkeitsspektrum auch die Einarbeitung formaler Vorgaben. Zusätzlich kann das Verfassen der Bachelorarbeit mit einer Disputation oder einer Präsentation der Ergebnisse zusammenfallen. Insbesondere das akademische Schreiben (z.B. Kruse, 2010b) spielt hier eine wichtige Rolle. Lernende müssen hier in der Lage sein, die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung prägnant und knapp zusammenzufassen und zielgruppengerecht zu präsentieren. Die Lernenden sollen in der Lage sein, die gesammelten Informationen lesergerecht und zielgerichtet aufzubereiten und ggfs. zu präsentieren.

Vor dem Hintergrund einer Unterstützung des Lernprozesses ist es wichtig, sich über die Phasen des forschenden Lernens beim Verfassen einer Abschlussarbeit im Klaren zu sein. Denn jede dieser Phasen stellt etwas andere Herausforderungen an die Lernenden. Diese Anforderungen sind es, die die Lernenden einerseits problemlos bewältigen können, wenn sie bereits über die nötigen Kompetenzen verfügen oder die andererseits als wesentliche Lernaufgaben fungieren und somit zur (Aus-)Bildung der nötigen Kompetenzen führen können. Die Anforderungen, die Lernende als kritisch bezeichnen, die also eine große Herausforderung für sie darstellten, sind in der Regel auch die Erfahrungen, bei denen Kompetenzen ausgebildet werden (Flanagan, 1954; Göbel, 2003), weswegen sie im nächsten Abschnitt genauer betrachtet werden.

3.4.3 Anforderungen an den Lernenden beim Verfassen der Bachelorarbeit

Im Laufe des Verfassens der Abschlussarbeit werden Studierende vor eine Reihe an Anforderungen gestellt. Die erfolgreiche Bewältigung dieser resultiert in einem positiven Lernerfolg und der Entwicklung von Kompetenzen. Übersteigen die Anforderungen jedoch das Können der Lernenden und werden damit zur Überforderung, so bremst diese häufig den Lernprozess, wenn die Studierenden an diesem Punkt keine didaktische Unterstützung erhalten. Bei der Konzeption einer kompetenzförderlichen Lernumgebung sollte der Lehrende daher die Anforderungen so gestalten, dass sie auf das Können der Lernenden abgestimmt sind und sie fordern, ohne zu überfordern (Hutchings, 2007, p. 21).

Bei einer heterogenen Studierendenschaft ist es jedoch schwierig, vorherzusehen, wo die Schwierigkeiten oder Lücken in den Vorkenntnissen liegen. Hierbei hilft es, sich die Anforderungen des Lernprozesses vor Augen zu führen und auf Erfahrungen oder Forschungsergebnisse zu Herausforderungen beim Verfassen einer Abschlussarbeit zurückzugreifen. Diese werden im Folgenden überblicksmäßig dargestellt.

Die Studienergebnisse von Berning und Schindler aus dem Jahr 1993 mit Fokus auf Magister- und Diplomarbeiten in Bayern sind nur bis zu einem gewissen Grad auf die Situation beim Verfassen der Bachelorarbeit übertragbar. Einschränkungen bestehen vor allem aufgrund des Alters der Studie und aufgrund der damals vorherrschenden Form der Abschlussarbeit, die sich von den heutigen Bachelorarbeiten unterscheidet. In dieser Studie berichten die 756 befragten Studierenden von Problemen bei der Literaturbeschaffung, mit Geräten (es handelt sich wahrscheinlich um Computer und Aufnahmegeräte, dies geht aus den Ausführungen aber nicht hervor), von einem

Mangel an Betreuung, methodischen Problemen, Problemen mit der Zeiteinteilung, Problemen mit dem Thema an sich, mit dem Arbeitsplatz in der Universität, der Datenbeschaffung und den allgemeinen Arbeitsbedingungen (Berning & Schindler, 1993, S. 121). Die Problembereiche sind vielfältig und unterschiedlich gelagert. Während die Probleme mit dem Arbeitsplatz an der Universität oder den allgemeinen Arbeitsbedingungen als organisatorische Herausforderungen gesehen werden können, betrifft beispielsweise die Themenwahl oder die Zeiteinteilung grundlegende Aspekte des forschenden Lernens. Die Schwierigkeit ist hier, dass die Themenwahl komplex und zeitraubend ist und die Studierenden verschiedene Interessen ‚unter einen Hut‘ bringen müssen: „Inhaltliche Interessen an einer bestimmten Thematik; der Wunsch, die Arbeit bei einem bestimmten Betreuer zu schreiben; das Image der Betreuer bei den Studenten; der Blick auf eine möglichst gute Beurteilung; Themen und Arbeitsweisen der Kommilitonen usw.“ (Berning & Schindler, 1993, S. 54). Die 756 befragten bayerischen Studierenden sehen die Themenfindung als einen langen Entscheidungsprozess. Er verlängert die Bearbeitungsdauer weil er – so gibt der Großteil an – noch vor der eigentlichen Bearbeitung stattfindet. Bezüglich der Themenwahl und -präzisierung sind die Betreuer die wichtigsten Ansprechpartner (80 %). Selten werden Lehrpersonal, das nichts mit der Abschlussarbeit zu tun hat oder Kommilitonen um Rat gefragt (Berning & Schindler, 1993). Ein Problem, das sich in der Studie ebenfalls als zentral herauskristallisiert, ist die Zeiteinteilung. Etwa die Hälfte der Befragten entwickelt einen Zeitplan, d.h. sie sind in der Lage, ihren Arbeitsprozess zumindest auf dem Papier zu planen. Immerhin fast 50 % dieser Personen halten nach eigenen Angaben den Zeitplan genau oder in etwa ein. Bei 31 % ergibt sich eine leichte, bei 18 % eine erhebliche Verzögerung. Als Gründe dafür werden hauptsächlich Ursachen wie technische Schwierigkeiten oder Probleme mit Methoden genannt, die somit außerhalb der eigenen Person liegen (Berning & Schindler, 1993, S. 54–68).²² Drei Viertel der Befragten geben an, mehr Zeit in die Abschlussarbeit investiert zu haben als in Studienleistungen mit einem ähnlichen Wert. Dieses Investment schreiben Berning und Schindler (1993) einerseits dem persönlichen Engagement aufgrund des Gefühls der Eigenverantwortung zu. Andererseits könnte damit die Feststellung verbunden sein, dass die Anforderungen der Abschlussarbeit zu hoch sind und die veranschlagte Zeit zu kurz ist bzw. der Aufwand wesentlich höher ist als er in die Studienleistungen mit einfließt.²³ Bologna bzw. die deutschen Akkreditierungsagenturen geben einen Rahmen von acht bis zwölf ECTS für die Bachelorarbeit vor. Häufig kommt es jedoch vor, dass der Arbeitsaufwand weit über der daraus resultierenden Stundenanzahl von ca. 240 bis 360 Stunden liegt. Dies kann u.a. mit dem Phänomen des Aufschiebens von unangenehmen Aufgaben (z.B. zu leicht, zu langfristig, zu schwer) zugunsten anderer, kurzfristigerer Aufgaben zusammenhängen, auch als Prokrastination bezeichnet (Ferrari, Johnson & McCown, 1995; Schouwenburg, Lay, Pychyl & Ferrari, 2004). Studien zufolge sind 80-95 % der Studierenden von Prokrastination betroffen (Wilson & Nguyen, 2012, p. 212). Erste Forschungsergebnisse verweisen auf einen Zusammenhang zwischen Prokrastination und Selbstkontrolle bzw. Selbstorganisation. Die Prokrastination kann daher (neben genetischen und persönlichkeitsbezogenen Ursachen) auf die Herausforderung mit der Selbstorganisation zurückgeführt werden (Schouwenburg, 2004).

²² Dieses Betonen externer Ursachen geht mit Untersuchungsergebnissen zur Prokrastination einher, bei denen Personen, die zur Prokrastination neigen (und folglich länger für die Aufgabenbearbeitung brauchen) die Gründe dafür überall sonst, außer bei sich selbst suchen (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986).

²³ Die Frage der zu hohen Zeitinvestition für eine Abschlussarbeit wurde in den 1990er Jahren in Deutschland stärker diskutiert (Berning & Schindler, 1993), wird heute aber kaum noch thematisiert, obwohl hier nach wie vor Bedarf bestünde.

Explizit mit *Bachelorarbeiten* befassen sich Stefani et al. im Jahr 1997 in Großbritannien. Sie untersuchen die Wahrnehmung des Prozesses des Verfassens einer Bachelorarbeit durch die Studierenden und die Lehrenden, um Verbesserungspotenziale für das Unterstützungsangebot aufzuzeigen. Dazu führen sie zuerst qualitative Interviews mit Bachelorkandidaten sowie Betreuern, um tiefe Einblicke in deren Sichtweisen zu gewinnen. Basierend auf diesen ersten Ergebnissen konzipieren sie quantitative Fragebögen, die an Biologie-Studierende nach Abschluss ihrer Arbeit und an Betreuer ausgegeben wurden. Die Rücklaufquote ist mit 38 % (52 ausgefüllte Fragebögen) bei den Studierenden und 52 % (44 Fragebögen) bei den Lehrenden nicht sehr hoch. Studierende werden gefragt, was sie an der Bachelorarbeit am wenigsten mochten. Aus dieser Liste können Punkte identifiziert werden, die wesentliche Überforderungen darstellen und durch ein durchdachtes didaktisches Design aufgefangen werden können: fehlende Orientierung und Anleitung, das Finden eines Betreuers, Zeitdruck, fehlender Input durch den Betreuer, Schwierigkeiten bei der Literatursuche und Arbeitsaufwand zählen zu den meistgenannten Herausforderungen (Stefani et al., 1997). Die *Themenfindung* ist hier im Vergleich zur Studie von Berning und Schindler (1993) also kein Thema, jedoch die *Zeitplanung und der Arbeitsaufwand* sowie die *fehlende Anleitung* und die *Literaturarbeit*.

In einer jüngeren Studie identifizieren Todd et al. (2004) ebenfalls Überforderungen bei der Anfertigung der Bachelorarbeit in Großbritannien. Die Studierenden berichten davon, dass es für sie schwierig ist, Daten zu erheben und relevante Literatur zu finden. Besondere Probleme haben die Studierenden dabei, Informationen, relevante Literatur und Lernressourcen zu lokalisieren sowie Versuchsteilnehmer zu rekrutieren. Eine weitere Herausforderung ist die Zeitplanung und das Projektmanagement bei einer sehr unstrukturierten Tätigkeit. Ohne die Aufgabe zu kennen, müssen Studierende überlegen, welche Meilensteine der Aufgabe zugrunde liegen und diese auf einer Zeitachse organisieren. Dabei darf dies nicht nur auf die Zeitplanung reduziert werden, denn die Ursache für Zeitprobleme liegt meist in anderen Anforderungen, die die Abschlussarbeit an die Studierenden stellt (Todd et al., 2004, p. 336). Laut der untersuchten Betreuer ist zudem die Phase, in der die Forschungsfrage formuliert wird, eine der größten Herausforderungen für die Studierenden. Auch die Aussagen der Studierenden bestätigen diese Einschätzung. Den meisten fällt es sehr schwer, einen klaren Fokus der Arbeit festzulegen und klare Forschungsfragen zu formulieren. Ein häufiges Problem in der zitierten Studie ist der Ehrgeiz, zu viele Fragen oder Aspekte auf einmal untersuchen zu wollen, was innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen nicht möglich ist (Todd et al., 2004). Zentraler Fokus der Herausforderungen liegt also auch hier auf *Themenfindung*, *Zeitplanung*, *Recherche* sowie der *empirischen Arbeit*.

In einer klein angelegten qualitativen Studie von Greenbank und Penketh (2009) wurde ebenfalls die Phase, in der das Bachelorarbeitsthema gewählt wird als eine entscheidende Herausforderung identifiziert. Eine Schwierigkeit ist demnach, ein Thema zu wählen, das sowohl intrinsisch motivierend ist als auch dem Betreuer und seinen Vorstellungen entspricht oder das Gleichgewicht zwischen diesen beiden Anforderungen zu finden (Greenbank & Penketh, 2009).

In einer Untersuchung von Bachelorabsolventen, die an der Universität Augsburg als Vorstudie zur vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, ist die in den Gruppendiskussionen (n=8) am häufigsten genannte Schwierigkeit die Themenfindung und die Themeneingrenzung. Bei der Themenfindung wird es als kompliziert empfunden zu beurteilen, ob sich ein Thema für eine Bachelorarbeit eignet – ob es ‚neu‘ genug ist und Relevanz zur Bearbeitung besteht. Ein Teilnehmer beschreibt diese Herausforderung wie folgt:

„Gut, also, ich fand's auf jeden Fall ganz schwer, ein Thema zu finden bzw. ein umsetzbares Thema – nur so von der vagen Richtung hin zu einem Thema, was sich umsetzen lässt und was vom Umfang

passt und was von der Wissenschaftlichkeit her passt und was sich dann methodisch umsetzen lässt – ja, das war sehr schwer“ (Bolder, 2010, S. 44).

Bei der *Themeneingrenzung* schwingt eine ähnliche Unsicherheit mit: Was muss ich entsprechend der Forschungsfrage erörtern und welche Aspekte gehören nicht zu meinem Thema? Als Schwierigkeiten wurden zudem die *Literaturrecherche*, das *Schreiben* an sich, die Bewältigung der Anforderungen des *empirischen Teils* sowie das *Zeitmanagement* identifiziert (Bolder, 2010).

Zusammenfassend zeigen die Studienergebnisse zentrale Gemeinsamkeiten bei den typischen Problemen Studierender beim Verfassen der Bachelorarbeit auf. Zum einen können viele der Probleme mit den Phasen des Forschungsprozesses in Verbindung gebracht werden (z.B. *Anforderungen des empirischen Teils*). Zum anderen zeigen sich aber auch neue Problemfelder, die eher mit der Gestaltung des forschenden Lernens vor dem Hintergrund seiner spezifischen Merkmale zusammenhängen. Dazu zählen etwa die *Themenfindung und -eingrenzung* sowie die *fehlende Orientierung und Anleitung* durch einen Betreuer oder das *Zeitmanagement* und die *Arbeitsbelastung*.

Diese Anforderungen sind hauptsächlich den Merkmalsausprägungen des forschenden Lernens zuzuordnen. Fehlende Orientierung und Anleitung, Schwierigkeiten beim Finden eines Betreuers sowie Zeitdruck sind eine Folge der Selbstorganisation. Das Problem des fehlenden Inputs durch den Betreuer deutet auf Probleme mit der offenen Lernumgebung hin und das der Themenfindung auf Schwierigkeiten mit der Problemorientierung. Die Themenfindung und Formulierung der Forschungsfrage manifestieren sich im Forschungsprozess in einer bestimmten Phase, sie ergeben sich aber auch aus den spezifischen Merkmalen des forschenden Lernens: Zum einen handelt es sich um eine Phase im Forschungsprozess, die entscheidend und prägend für alle nachfolgenden Phasen ist. Wenn die Forschungsfrage gut und konkret formuliert ist, legt sie nahe, welches Forschungsdesign Anwendung finden sollte. Zum anderen ergibt sich diese Anforderung aufgrund der starken Problemorientierung und Selbstorganisation des Lernens. Der problemorientierte Anteil des forschenden Lernens erfordert, dass die Lernenden ihr Ausgangsproblem selbst finden, abstecken und definieren. Sie müssen selbstständig eine Forschungsfrage formulieren. Dies ist unter anderem auf das Merkmal der Lernerzentrierung sowie das produktive Lernen zurückzuführen. Studierende müssen also kritisch-reflexiv prüfen, ob die Forschungsfrage relevant ist. Zudem sollte die Forschungsfrage bzw. ihre Beantwortung genuin neues Wissen erschaffen. Damit kann das Finden eines Themas bzw. die Formulierung einer Forschungsfrage als Aufgabe bzw. Anforderung gesehen werden, die fast alle Merkmale des forschenden Lernens umfasst.

Eine Schwierigkeit, die häufig in den oben dargelegten Studien angeführt wird, ist das Zeitmanagement. Dabei handelt es sich um eine Anforderung, die ebenfalls auf die Merkmalsausprägung des forschenden Lernens zurückzuführen ist. Sie bezieht sich vor allem auf die Selbstorganisation. Studierenden fällt es schwer, ihren Arbeitsprozess selbst zu organisieren und sie bevorzugen es, klare Vorgaben und Anleitungen durch den Lehrenden zu erhalten. So können Lernende, die bereits über hohe Selbstorganisationsfähigkeit verfügen, die Offenheit der Aufgabe des Verfassens einer Bachelorarbeit meist besser bewältigen als solche, die bisher nur in geschlossenen oder stark strukturierten Lernumgebungen gelernt haben.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Studierende beim Verfassen der Bachelorarbeit überwiegend keine Probleme mit fachlichen, sondern mit den *überfachlichen Anforderungen* der Situation haben. Wesentliche Herausforderungen, die sich beim Verfassen der Bachelorarbeit ergeben, hängen mit gering ausgeprägter Selbstorganisationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Fähigkeit zum kritischen Denken oder Informationskompetenz zusammen (zur Definition dieser Kompetenzen

vgl. Kapitel 4.4). Dies sind Fähigkeiten, die nicht nur im Studium, sondern auch im Beruf relevant sind. Dadurch, dass die Lernenden in der Situation mit bestimmten Anforderungen umgehen und sie bewältigen, entwickeln sie im besten Fall gleichzeitig auch die für deren Bewältigung notwendigen Kompetenzen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass die Lernerfahrung beim Verfassen der Bachelorarbeit ein großes Potenzial aufweist, insbesondere überfachlichen Kompetenzen zu fördern. Dieses sollte stärker genutzt werden, indem die Studierenden z.B. in den Phasen, in denen sie mit hohen Anforderungen konfrontiert werden, didaktisch unterstützt werden.

Möchte ein Dozent also verhindern, dass Anforderungen die Studierenden überfordern, verfügt er über die Möglichkeit, die Merkmalsausprägung des forschenden Lernens didaktisch zu reduzieren, d.h. bildlich gesprochen vom rechten Ende des Kontinuums in das linke Ende des Kontinuums (Kapitel 3.3.2) zu platzieren, indem er die Lernumgebung verändert oder Angebote liefert, die die Studierenden nutzen können. Zudem hat er die Möglichkeit, die Anforderungen der Phasen zu vermindern, indem er gezielte Hilfestellungen für die einzelnen Aufgaben anbietet, die der Studierende nur bei Bedarf heranzieht.

Forschendes Lernen didaktisch zu unterstützen ist keine einfache Aufgabe. Deshalb kämpfen auch Lehrende mit Herausforderungen. Sie müssen sich in eine andere Rolle einfinden und auf einem schmalen Grat zwischen Förderung und Überforderung balancieren. Das nachfolgende Kapitel widmet sich aus diesem Grund der Rolle des Lehrenden beim forschenden Lernen und versucht die Frage zu beantworten, wie sich der Lehrende zu verhalten hat, wenn er forschendes Lernen unterstützen möchte.

3.5 Rolle des Lehrenden beim forschenden Lernen

Da es sich beim forschenden Lernen um eine Lernform handelt, die dem Konstruktivismus zuzuordnen ist, fallen dem Lehrenden andere Aufgaben zu als in einem stärker instruktional geprägten Lernsetting. Er wird zum Ermöglicher, Unterstützer, Berater oder Coach. Der Lehrende konzipiert eine offene Lernumgebung, die es dem Lernenden ermöglicht, seine individuellen Lernwege zu verfolgen (z.B. Auswahl von Inhalten, Lernstilen, Lernstrategien) und Wissen zu konstruieren (Reinmann & Mandl, 2006; Reusser, 2006, S. 164). Der Schwerpunkt der Tätigkeit liegt in der Reaktion auf die Aktionen der Lernenden durch „die Bereitstellung von Medien, die Unterstützung bei auftretenden Fragen und die Moderation von erarbeiteten Lernergebnissen“ (Euler, 2001, S. 8). Dieser Rollenwandel geht mit einer gewissen Unsicherheit und Offenheit einher. So kann der Lehrende mit Fragen oder Inhalten konfrontiert werden, die ihm selbst nicht bekannt sind (Euler, 2001). Ojstersek (2007) beschreibt die Rolle als eine „Balance zwischen Intervention und Autonomie sowie Flexibilität und Selbstbestimmung, aber auch Struktur, Anleitung und Unterstützung“ (S. 60). Wichtig ist, einerseits Selbstorganisation zu ermöglichen, aber andererseits Probleme rechtzeitig zu erkennen und ggfs. intervenieren zu können (Ojstersek, 2007).

Befasst man sich genauer mit der Rolle des Lehrenden als Coach, stößt man unweigerlich auf psychologische Literatur, in der ein Coach als eine Form Berater verstanden wird (Bovet, 2010, S. 13). Reusser (2006, S. 164) verortet den Coach zwischen Training und Psychotherapie. Der Coach versucht, dem Coachee Hilfe zur Selbsthilfe zu bieten, indem er zuhört, die richtigen Fragen stellt und zur Reflexion anleitet. Ojstersek und Kerres (2008) konstatieren, dass zwischen dem Coach und dem Berater in der bestehenden Literatur kaum ein Unterschied gemacht werde. Sie argumentieren in Anlehnung an Migge (2005, zitiert nach Ojstersek und Kerres, 2008, S. 60), dass Beratung inhaltsorientiert und Coaching prozessorientiert sei (Ojstersek & Kerres, 2008, S. 60).

Beim forschenden Lernen bewegt sich der Lehrende zwischen inhaltsorientierter Beratung und prozessorientiertem Coaching und versucht, die Studierenden bei der Verfolgung ihrer Lernziele zu unterstützen (Oliver, 2008, p. 288; Greenbank & Penketh, 2009; Brahm, 2012). „The function of the facilitator of an Enquiry-Based Learning process is to guide, support and encourage students to develop their own learning. The facilitator encourages by asking questions (not providing ‚answers‘) and exploring options with a group“ (Hutchings, 2007, p. 35). Der Lehrende kann Hinweise geben, die es dem Lerner ermöglichen, die meist sehr offene Lernumgebung so für sich zu nutzen, dass es eine wertvolle Lernerfahrung für ihn wird (Reusser, 2006, S. 164). Die BAK (1970/2009, S. 24) bezieht in die Aufgaben des Lehrenden beim forschenden Lernen auch die Planungs- und Entwicklungsphase des Lernangebotes mit ein. Dazu zählen:

- Organisation der Lernumgebung: Räume, Zeiten, Ressourcen, Medien, Materialien und Methoden bereitstellen;
- Rahmung: Abstecken des Rahmens, in dem forschendes Lernen stattfindet;
- Beratung: zur Themenfindung, zum Untersuchungsaufbau, zu Selbstorganisation etc.;
- Betreuung: Zusammenarbeit, Zusammensetzung der Gruppe bis zu einem gewissen Grad steuern, als Tutor, Mentor oder Coach zur Verfügung stehen;
- Motivation: auf Probleme hinweisen, unterstützen;
- Unterrichten im engeren Sinne: „die effektivsten Formen der Wissensvermittlung, die im Zusammenhang mit einem Projekt notwendig wird, bereitstellen“ (BAK, 1970/2009, S. 24).

Hutchings (2007) orientiert sich mehr am unmittelbaren Lernprozess und führt eine Reihe von Tätigkeiten an, mit denen der Lehrende das forschende Lernen in der Lernumgebung unterstützen kann. Der Lehrende sollte beispielsweise den Lernenden bewusst machen, dass auch er im Rahmen der Forschung immer in einen Lernprozess eingebunden ist und dass damit das forschende Lernen seinem Forschungsalltag entspricht. Der Lehrende sollte den Lernfortschritt beobachten und den Lernenden bei Bedarf Rückmeldung geben können, aber auch Peer-Feedback fördern und einfordern und den Lernenden helfen, ihren eigenen Lernfortschritt bewerten zu können. Der Lehrende kann beim forschenden Lernen, falls nötig, mit Informationen aushelfen und die Gruppenzusammenarbeit unterstützen. Zudem ist er dafür verantwortlich, physikalische und intellektuelle Räume zu schaffen, um forschendes Lernen zu ermöglichen. Gleichzeitig sollte er für alle Aspekte ein Art Sicherheitsnetz darstellen, auf das die Lernenden immer zurückfallen können (Hutchings, 2007, p. 35). Auch Kahn und O'Rourke (2005) beschäftigen sich mit der Frage, wie ein Lehrender das forschende Lernen unterstützen kann. Sie empfehlen, (1) forschendes Lernen zu Beginn des Kurses einzuführen und zu erklären, (2) einen klaren, aber offenen Ausgangspunkt für die Forschung zu setzen, (3) Ressourcen zur Unterstützung des forschenden Lernens zur Verfügung stellen, (4) Hilfe anzubieten, wenn die Studierenden mit der offenen Herangehensweise überfordert sind und (5) das Assessment so anzupassen, dass es die Lernform unterstützt (Kahn & O'Rourke, 2005, pp. 5–9).

So einleuchtend diese Beschreibung klingt, so herausfordernd ist die Umsetzung einer solchen Lehrendenrolle in der Praxis. Dass die Unterstützung des Lernprozesses beim Verfassen der Bachelorarbeit keine einfache Aufgabe für Lehrende ist, zeigen verschiedene Studien (z.B. Todd et al., 2006; Meeus et al., 2004). Für die Betreuer ist es schwierig, das Gleichgewicht zwischen Anleitung und genügend Freiraum für autonomes Lernen zu finden (Greenbank & Penketh, 2009, p. 467; Heinze & Heinze, 2009, p. 295). Rowley und Slack (2004) erarbeiten die Anforderungen und Rollen, denen insbesondere *Betreuer von Bachelorarbeiten* aktuell gerecht werden müssen. Sie sehen vor allem die folgenden Aufgaben als zentral:

- Expertenwissen zum Themenbereich zur Verfügung stellen sowie den Zugang zur Literatur sichern,
- Zugang zu Untersuchungskontexten herstellen (z.B. zu Organisationen),
- Mentorenrolle einnehmen und Reflexion anleiten,
- Projektmanagement übernehmen; mit dem Studierenden das Projekt Bachelorarbeit planen und Meilensteine festlegen,
- Beratung zu Forschungsmethoden und Untersuchungsdesigns geben,
- Strukturentwicklung und Schreiben der Arbeit unterstützen (Rowley & Slack, 2004, p. 180).

Zentrale Konzepte, die für die Unterstützung forschenden Lernens hilfreich sein können, sind die Zone der proximalen Entwicklung sowie die Intersubjektivität. Die Zone der proximalen Entwicklung nach Vygotsky (1978, zit. nach Dennen, 2004) beschreibt das Anspruchsniveau, das eine Aufgabe haben muss, um gerade anspruchsvoll und fordernd genug zu sein, ohne den Lernenden zu überfordern. Die Grenzen der Zone, d.h. ab wann die Aufgabe überfordernd ist, wird vom Lehrenden eingeschätzt und die Aufgabe entsprechend strukturiert oder nicht. D.h. der Lehrende muss bei der Gestaltung der Lernumgebung und der Betreuung vorsichtig vorgehen und beachten, dass die Lernenden zum selbstständigen Arbeiten befähigt werden, ohne das Erreichen des Ziels durch Überforderung zu gefährden (Greenbank & Penketh, 2009). Ein weiteres Konzept, das für die Unterstützung eine zentrale Bedeutung einnimmt, ist das der Intersubjektivität (Dennen, 2004). Denn sowohl Lehrender als auch Lernender müssen das gleiche Lern- bzw. Lehrziel anstreben (bzw. ihre intersubjektiven Sichtweisen des Ziels angleichen). Wenn hier keine ähnliche Sichtweise hergestellt werden kann, besteht die Gefahr, dass es sich negativ auf den Lernprozess auswirkt wenn die Lehrenden versuchen, einen Prozess zu unterstützen, den der Lernende gar nicht vollzieht. Dies ist der Fall, wenn die Lernenden das Gefühl haben, dass sie der Lehrende nicht versteht und nicht die Unterstützung liefert, die sie benötigen. In diesem Fall müsste eine entsprechende Metakommunikation erfolgen, um die jeweiligen Ziele anzugleichen und sich zu einigen (Dennen, 2004, p. 815).

Der Lehrende fungiert beim forschenden Lernen im hier vertretenen Verständnis also als Coach, der versucht, den Lernenden mithilfe der durchdachten Gestaltung der Lernumgebung genau so zu unterstützen, dass er sich in der Zone der proximalen Entwicklung bewegt. Häufig angeführte Aufgaben sind neben dem Einbringen von Expertenwissen vor allem das prozessorientierte Coaching mit Hilfe von Fragen und das gemeinsame Erarbeiten von Lösungen, das deutlich macht, dass die Probleme der Studierenden auch Probleme aus dem Alltag der Lehrenden sind.

Trotz der nun erfolgten Rahmung der Rolle des Lehrenden beim forschenden Lernen muss festgehalten werden, dass es aufgrund der offenen Lernsituation nicht den ‚einen Weg‘ geben kann, der allen Studierenden und ihren Bedürfnissen gerecht wird.

„Although it is possible to regulate some of this uncertainty, by structuring tutorial sessions and providing printed or online guidance for example, it is never going to be eliminated altogether. The nature of independent study means that you are not going to know what is coming, and it could be argued, you do not want to“ (Todd et al., 2006, p. 171).

Das forschende Lernen stellt also nicht nur an die Lernenden hohe Anforderungen. Auch Lehrende müssen sich an die neue Situation gewöhnen, Strategien und Taktiken im Umgang mit offenen Lernumgebungen entwickeln und perfektionieren. Soll also ein solches Szenario unterstützt werden, muss sich der Lehrende seiner neuen Rolle bewusst werden und aktiv mit ihr umgehen und sie gestalten.

3.6 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Beim forschenden Lernen handelt es sich um einen konstruktivistischen und damit lernerzentrierten Ansatz, der problemorientiert, selbstorganisiert, kritisch-reflexiv, sozial kontextualisiert und produktiv ist. Forschendes Lernen wird als ein Lernen verstanden, das forschende Tätigkeiten durch die Lernenden mit einschließt und sich am Forschungsprozess orientiert.

Es existieren verschiedene Auffassungen von forschendem Lernen und der spezifischen Ausprägung der konstituierenden Merkmale. Allen Auffassungen ist gemein, dass forschendes Lernen durch einen hohen Anteil von Eigenaktivität (oder Produktivität) der Studierenden und hohe Anforderungen an die Selbstorganisationsfähigkeit gekennzeichnet ist. Das Ausmaß an neuem Wissen, das dabei entstehen soll, ist nach wie vor umstritten. Ein Streitpunkt ist auch, wie viel Gestaltung vertretbar ist (z.B. darf ein Problem didaktisch vereinfacht werden).

Es besteht die Möglichkeit, die verschiedenen Formen (z.B. Forschungsseminar, Bachelorarbeit) des forschenden Lernens anhand der Ausprägung der Merkmale des forschenden Lernens auf Kontinuen einzuordnen (vgl. Abbildung 4). Die erwähnten Merkmale bilden daher den Rahmen für ein selbstentwickeltes Klassifikationsmodell forschenden Lernens, auf dem auch das Verfassen der Bachelorarbeit eingeordnet werden kann. Dabei spannen die Merkmale Kontinuen zwischen Gegensatzpolen eines sehr weiten Verständnisses und eines sehr engen Verständnisses von forschendem Lernen auf. Das Verfassen einer Bachelorarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass es in der Regel die Problemorientierung, Selbstorganisation und Lernerzentrierung sehr stark betont sowie eine soziale Situierung mit der nötigen kritisch-reflexiven Distanz erfordert.

Für die Planung von passenden Lernumgebungen erscheint es wesentlich, die zentralen Merkmale des forschenden Lernens zu berücksichtigen. Die erwähnten Kontinuen kann man neben der Einordnung von Lernformen dazu nutzen, ein didaktisches Konzept zur Unterstützung forschenden Lernens auf die Zielgruppe zuzuschneiden und Ausbaupotenziale zu identifizieren. Die Kontinuen sollten aber *nicht nur* als Bogen zwischen zwei Auslegungsformen des forschenden Lernens gesehen werden. Vielmehr können sie dazu genutzt werden, die im konkreten Anwendungsfall ideale Form des forschenden Lernens zu gestalten, d.h. das Lernen den Vorkenntnissen und (Lern-)Kompetenzen der Lernenden anzupassen. Sie sind sozusagen die ‚Stellschrauben‘ des forschenden Lernens.

Des Weiteren sollte eine Lernumgebung die verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses und die damit jeweils verbundenen Anforderungen an die Lernenden berücksichtigen. Daneben müssen die Studierenden auch Anforderungen aufgrund der Merkmalsausprägung des forschenden Lernens bewältigen. Untersuchungen zufolge stufen Studierende vor allem die Bereiche Zeitmanagement, Themenfindung und Formulierung der Forschungsfrage, Finden von Literatur, Erheben von Daten und das eigentliche Schreiben der Arbeit als wesentliche Herausforderungen beim Verfassen von Abschlussarbeiten ein. Diese können zum einen den Anforderungen aufgrund des Forschungsprozesses (z.B. Finden von Literatur, Erheben von Daten) und zum anderen den Merkmalsausprägungen des forschenden Lernens (z.B. Zeitmanagement aufgrund hoher Selbstorganisation, Themenfindung aufgrund Problemorientierung) zugewiesen werden. Die Herausforderungen können im Umkehrschluss als Lernpotenziale gesehen werden, d.h. dass die Bewältigung dieser Herausforderungen in der Regel zur Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen führt. Möchte ein Dozent also verhindern, die Studierenden in ihrem Lernprozess zu überfordern, hat er die Möglichkeit, die Merkmalsausprägung des forschenden Lernens so zu gestalten, dass sie für die Lernenden besser zu bewältigen sind.

Dabei ist die Rolle, die die Lehrenden beim forschenden Lernen einnehmen müssen, nicht einfach. Sie sollten u.a. in der Lage sein, das Gleichgewicht zwischen offener Lernumgebung und Anleitung zu halten, Wissen als offen und unabgeschlossen zu betrachten sowie als Coach zu fungieren, der die Lernenden in ihrem Lernprozess begleitet und schwerpunktmäßig prozessbezogen anhand von Fragen anleitet.

Das vorliegende Kapitel hat aufgezeigt, dass das Lernen beim Verfassen von Abschlussarbeiten verschiedene Potenziale für die gezielte Unterstützung des Lernprozesses aufweist. Wie in der Einleitung (vgl. Kapitel 1.2) erwähnt, unterstützt forschendes Lernen die originären Ziele, nach denen die Bildung an der Universität ausgerichtet werden sollte: Einheit von Forschung, Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden sowie Einheit der Wissenschaft (vs. Abgrenzung der Disziplinen) (Euler, 2005b, S. 6). Durch die produktive Auseinandersetzung und nachhaltige Einbettung der Inhalte in bestehende Wissensstrukturen kann eine tiefe Verarbeitung des Gelernten gefördert werden (Justice et al., 2009, p. 843). Dies bestätigen diverse Untersuchungen: So zeigte sich bei einem systematischen Vergleich von forschendem Lernen mit klassischen Lehrformen (z.B. Vorlesung), dass die Lernergebnisse beim forschenden Lernen gleich gut und besser waren (z.B. Seymour, Hunter, Laursen & Deantoni, 2004). Dieses Ergebnis ist nicht domänenspezifisch, sondern zeigt sich in den verschiedensten Fachrichtungen (zumindest innerhalb Großbritanniens). Auch das Verfassen einer Bachelorarbeit wurde von Studierenden als tiefe Lernerfahrung eingestuft (James, 1998; Todd et al., 2004, p. 337). Auf das *kompetenzförderliche* Potenzial des forschenden Lernens verweisen ebenfalls erste Forschungsergebnisse. Die Evaluation von 28 Veranstaltungen an australischen Universitäten, die nach den Prinzipien des forschenden Lernens gestaltet wurden zeigte, dass sich die Forschungsfähigkeiten der Studierenden verbesserten, die Studierenden zufriedener mit der Lernumgebung waren und nach eigener Einschätzung einen höheren Kompetenzerwerb erfuhren als in Veranstaltungen, die nicht auf forschendem Lernen basierten (Willison et al., 2010). Auch an Hamburger Hochschulen evaluierte man eine Reihe an Lehrveranstaltungen zum forschenden Lernen mit dem Ergebnis, dass etwa 50 % der Seminarteilnehmer den Lernerfolg in Bezug auf Fachwissen, Schlüsselkompetenzen sowie Forschungsfähigkeiten größer einschätzten als in anderen Lehrveranstaltungen (Hellmer, 2009). Forschendes Lernen wird auch in der Retrospektive, mehrere Jahre nach Abschluss des Studiums von Studierenden als besonders positive Lernerfahrung mit Lernerfahrungen auf höheren Lehrzelebenen gesehen (Willison & O'Regan, 2007, p. 396; siehe auch Bolder, 2010).

Zusammenfassend wird dem forschenden Lernen ein hohes Potenzial bezüglich vielfältiger Ziele zugeschrieben: Es kann die Forderungen nach der Art und Weise des Lernens an Hochschulen umsetzen und gleichzeitig ein Lernen fördern, das zu intensiven Lernerfahrungen führt, Schlüsselkompetenzen ausbildet und damit auf den Beruf vorbereitet. Eines ist jedoch trotz der Erwartungen an das forschende Lernen von wesentlicher Bedeutung: Der bloße Einsatz forschenden Lernens bedeutet nicht zwingend, dass die antizipierten Wirkungen eintreten. Ganz wesentlich ist dafür die Ausgestaltung der Lernumgebung (Huber, 2009, S. 16). Wenn also durch das forschende Lernen Schlüsselkompetenzen gefördert werden sollen, so müssen sie in einer didaktischen Gestaltung explizit berücksichtigt werden. Aus diesem Grund werden im nächsten Kapitel (Kapitel 4) das Konzept der Schlüsselkompetenzen näher betrachtet und der Argumentationsstrang zum kompetenzförderlichen Potenzial forschenden Lernens aufgenommen und ausgearbeitet.

4. SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Um Schlüsselkompetenzen gezielt fördern zu können, muss das Konzept der Schlüsselkompetenzen und seine Kernmerkmale durchdrungen werden. Im vorherigen Kapitel habe ich bereits dargelegt, dass die Kompetenzorientierung im Studium eine wichtige Forderung der Bologna-Reform darstellt, wobei Schlüsselkompetenzen nicht erst seit dieser europaweiten Hochschulreform als relevant erachtet werden (Orth, 1999, S. 3). So kann die Forderung nach einer Entwicklung von Schlüsselkompetenzen über Mertens (1974) und die BAK (1970/2009) bis zu den Bildungsvorstellungen von Humboldt (1997) zurückverfolgt werden.

Die (Aus-)Bildung von Schlüsselkompetenzen wird aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen gefordert. Stichworte wie Globalisierung, Wissensgesellschaft oder Kompetenzorientierung zeigen das weitläufige Spannungsfeld auf, in welchem sich diese Argumentation bewegt (Schaeper, 2009). Je nach Forschungshintergrund und Weltsicht werden dabei verschiedene Begründungen verwendet. So argumentieren beispielsweise Soziologen aus Sicht der *Wissensgesellschaft*, während Ökonomen sich stark am Bedarf der Wirtschaft und an den Anforderungen, die dadurch an die Absolventen gestellt werden, orientieren. Pädagogen hingegen sehen die Persönlichkeitsentwicklung und die Befähigung zum lebenslangen Lernen als treibende Kraft für die Forderung nach Schlüsselkompetenzen (Orth, 1999). All diese Perspektiven haben das Konzept der Schlüsselkompetenzen nachhaltig geprägt. Wie in der Einleitung dargelegt (vgl. Abschnitt 1.2) wird im Sinne der Fachtradition der Mediendidaktik eine pädagogische bzw. berufspädagogische Perspektive auf Schlüsselkompetenzen und ihre Vermittlung eingenommen.

In diesem Kapitel lege ich die Relevanz der Forderung nach einer verstärkten Schlüsselkompetenzentwicklung dar, indem die gesellschaftlichen Anforderungen, denen heutige Absolventen gerecht werden müssen, betrachtet werden (Kapitel 4.1). Danach werden die Entwicklung des Kompetenzbegriffs bis zu seiner heutigen Bedeutung erörtert sowie verschiedene Perspektiven auf den Begriff dargelegt (Kapitel 4.2). Im Anschluss daran stelle ich verschiedene Klassifikationen von Schlüsselkompetenzen vor (Kapitel 4.3), um basierend darauf die Relevanz bestimmter Kompetenzen für Wissenschaft und Beruf zu zeigen und die beim forschenden Lernen entwickelten Schlüsselkompetenzen einordnen zu können. Das nachfolgende Kapitel (Kapitel 4.4) greift den Zusammenhang mit dem forschenden Lernen auf und es werden jene Schlüsselkompetenzen, die sowohl für den Beruf als auch für die Wissenschaft relevant sind, erarbeitet. Abschließend wird die Frage behandelt, wie die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen gezielt unterstützt und gefördert werden kann (Kapitel 4.5).

4.1 Schlüsselkompetenzen als gesellschaftliche Anforderung

Seit der Industrialisierung haben sich die Bedingungen, unter denen Menschen leben und arbeiten, stark verändert. Wenn es im industriellen Zeitalter noch vor allem um die Erzeugung, die Fabrikation und Distribution von Produkten ging, startet heute die Wertschöpfungskette meist bei Daten und Informationen, die zu Wissen und schließlich zu Expertise werden (Willke, 1998). Schon anhand dieser Wertschöpfungskette wird der Stellenwert, den Information und Wissen in der heutigen Gesellschaft einnehmen, offensichtlich (Kay, 2010; Trilling & Fadel, 2009). Die veränderten Aufgaben erfordern andere Fähigkeiten seitens der Erwerbstätigen. Routineaufgaben werden größtenteils von Maschinen bzw. Computern übernommen, sodass sich der Schwerpunkt hin zu kreativer Arbeit mit Informationen und Wissen verschiebt (Hilton, 2008; Trilling & Fadel, 2009). Es steigen die Anforderungen an Berufstätige, informationskompetent, lernfähig und adaptiv zu sein (Schaeper, 2009, p. 678). Fähigkeiten wie Eigenverantwortlichkeit, Durchset-

zungsvermögen, Selbstorganisationsfähigkeit und Zuverlässigkeit gewinnen vor dem Hintergrund eines wachsenden Wettbewerbs im Rahmen der Globalisierung immer mehr an Bedeutung (Orth, 1999; Rychen, 2004). Know-How wird zu dem bestimmenden Wirtschaftsfaktor (Tiana, 2004).

Die Jobs des 21. Jahrhunderts sind häufig unstrukturierter und unberechenbarer als jene des Industriezeitalters; Arbeitnehmer müssen schnell und effektiv Probleme lösen, indem sie das ihnen zur Verfügung stehende Wissen einsetzen, gekonnt kombinieren und schlussfolgern, kritisch überlegen und gemeinsam an Projekten arbeiten (Kay, 2010, p. xvi; Trilling & Fadel, 2009). Sie avancieren zu Wissensarbeitern. Hinter dem Begriff der ‚Wissensarbeit‘ (Schultze, 2003; Willke, 2001) verbirgt sich eine Tätigkeit, die wissensbasiert erfolgt bzw. Wissen erzeugt, überträgt, neu erschafft oder anwendet.

„‘Knowledge workers’ is no longer a futuristic concept. Traditional career paths have disappeared with employers looking increasingly for a flexible work force with individuals able to play different roles at different times and with the ability to learn new skills and processes“ (Abell, 1998, p. 211).

Aufgaben in der Wissensarbeit sind meist komplex und nicht planbar. Das bedeutet, dass ständig hohe Anforderungen an die Fähigkeiten des Wissensarbeiters gestellt werden. Offensichtlich ist zudem, dass Medien unseren Alltag immer stärker durchdringen und die Art und Weise, wie mit Wissen umgegangen wird, beeinflussen (Krotz, 2001). Ein Wissensarbeiter sollte daher über Fähigkeiten verfügen, die es ihm ermöglichen, Wissen zu finden bzw. zu erschließen, Wissen (kreativ) auf neue Situationen anzuwenden, Kooperationen zu koordinieren sowie die Umsetzung bzw. Anwendung von Wissen zu kontrollieren und rückblickend zu bewerten (Albrecht et al., 2007, S. 6; Hube, 2005). Gerade in der heutigen Gesellschaft müssen zukünftige Wissensarbeiter dazu fähig sein, „neue Technologien und damit verbundene Anforderungen und Möglichkeiten optimal zu nutzen“ (Albrecht et al., 2007, S. 6). In einer ‚Wissensgesellschaft‘, in der Know-How zum entscheidenden Wirtschaftsfaktor wird, nehmen vor allem Akademiker solche Positionen ein.

Durch die gesellschaftlichen Veränderungen steigt der Druck für die Bildungsinstitutionen, so zu lehren, dass Wissensarbeiter ausgebildet werden, die in einer globalisierten, mediatisierten und know-how-geprägten Wirtschaft des 21. Jahrhunderts bestehen können. Dies gilt insbesondere für Absolventen von human- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiengängen, bei welchen kein klares Berufsbild vorherrscht. Um den Anforderungen, die an die Gesellschaft herangetragen werden, gerecht zu werden, benötigen Berufseinsteiger neben einer fachlich fundierten (Aus-)Bildung ein hohes Maß an Schlüsselkompetenzen (Chur, 2006; Schaeper, 2009). Weltweit können 31 Prozent der Arbeitgeber freie Positionen nicht besetzen, da die Bewerber nicht über jene Fähigkeiten oder jene Kombinationen an Fähigkeiten verfügen, die benötigt werden (Association for Career and Technical Education, National Association of State Directors of Career Technical Education Consortium & Partnership for 21st Century Skills, 2010, p. 9). Bei diesen Fähigkeiten handelt es sich laut einer Umfrage unter 400 Arbeitgebern, die im Jahr 2006 durchgeführt wurde, vorwiegend um Professionalität (93,8 %), Teamfähigkeit (94,4 %) und mündliche Kommunikationsfähigkeit (95,4 %). Als die wichtigsten Bereiche, die noch weiter geschult werden müssen, identifizieren die Arbeitgeber kritisches Denken und Problemlösefähigkeit (91,7 %), Ethik und soziale Verantwortung (71,4 %), Professionalität und Arbeitstugend (70,2 %), lebenslanges Lernen und Selbststeuerung (64,2 %) sowie Kreativität und Innovation (68,6 %) (Casner-Lotto, Rosenblum & Wright, 2009, p. 4).

Ziel der universitären (Aus-)Bildung muss es also auch sein, die Absolventen auf die Herausforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten und Schlüsselkompetenzentwicklung gezielt zu unter-

stützen. Dabei ist dies nicht die einfachste Aufgabe, denn mit veränderten Ausbildungszielen muss sich auch die Art und Weise, wie gelernt wird, verändern. Die Schlüsselkompetenzorientierung fordert von Bildungsinstitutionen die Ermöglichung eines Lernens, das Kreativität und Innovationsgeist fördert. Absolventen müssen in der Lage sein, in Teams oder Netzwerken zu forschen, zu recherchieren und zu arbeiten sowie Probleme zu lösen, Risikobereitschaft zu zeigen, mit Veränderungen umgehen zu können und den Arbeitskollegen zu vertrauen (Hargreaves, 2010, p. 333). Die Erreichung dieser Ausbildungsziele ist wiederum geprägt durch die Technologien, die sich immer stärker in unserem Alltag ausbreiten und somit auch für das Lernen genutzt werden können (Trilling & Fadel, 2009, p. 24).

Die Bologna-Reform im europäischen Bildungsraum, aber auch die Protokolle der ‚National Commission on the Future of Higher Education‘ im US-amerikanischen Raum führten zu einer stärkeren Verankerung der Kompetenzorientierung in der Hochschulbildung (Gilardi & Lozza, 2009). Laut aktuellen Untersuchungsergebnissen des Hochschul Informations System (HIS) ist es in Deutschland bereits gelungen, überfachliche Kompetenzen durch aktivierende Lehrmethoden stärker in das Studium zu integrieren (Rehn, Brandt, Fabian & Briedis, 2011). Jedoch ist die Kompetenzorientierung noch nicht bei allen Lehrveranstaltungen des Studiums angekommen (Schaeper, 2009). Nicht immer wird der Schritt vom im Modulhandbuch festgehaltenen Zielen der Kompetenzentwicklung zur Integration dieser Ziele in die einzelnen Lehrveranstaltungen und damit einer gezielten Förderung vollzogen. Dabei gäbe es vielfältige Möglichkeiten, ein Lernen, das die Kompetenzentwicklung unterstützt, in den Seminaralltag zu integrieren – etwa durch forschendes Lernen.

4.2 Merkmale des Schlüsselkompetenz-Begriffs

Der Kompetenzbegriff wird heute sowohl in der Umgangssprache als auch im Fachjargon verwendet, wobei er jeweils unterschiedliche Bedeutungen haben kann. Während er umgangssprachlich eher für den Zuständigkeitsbereich einer Person Verwendung findet, bezieht er sich im Rahmen der Kompetenzforschung auf

„erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“ (Orth, 1999, S. 107).

Im Laufe der Zeit setzte sich eine Vielzahl von Fachbereichen mit dem Kompetenzbegriff auseinander, von denen die wichtigsten bereits in Abschnitt 1.2 vorgestellt wurden. Mit wachsender Anzahl an fachspezifischen Interpretationen des Begriffs steigt die Komplexität des Kompetenzkonstrukts, aber auch die Forderung nach einer einheitlichen Definition, die eine klare Abgrenzung ermöglicht. Dies zeigt sich ebenfalls an der Vielfalt von Begriffen, die es für Schlüsselkompetenzen gibt: Die Begriffe Soft Skills, Schlüsselqualifikationen, überfachliche Kompetenzen oder bereichsunspezifische Kompetenzen sind nur einige Beispiele.

Der Kompetenzbegriff und der Qualifikationsbegriff unterscheiden sich vor allem in dem zugrundeliegenden Menschenbild, d.h. sie basieren auf „unterschiedlichen anthropologischen Konzepten“ (Siebert, 2006, S. 33). Der in dieser Arbeit herangezogene Kompetenzbegriff fußt auf einem konstruktivistischen Menschenbild, das Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen als nicht übertragbar ansieht. Nur das Individuum selbst ist demnach in der Lage, diese zu entwickeln. Kompetenzen können ebenso nur neu konstruiert (d.h. von der Person selbst ausgebildet) und nicht übermittelt werden. Der Qualifikationsbegriff sieht weniger den Menschen und seine Kon-

struktionsleistung als die Vermittlung von Qualifikation im Mittelpunkt (Siebert, 2006, S. 33). Qualifikationen werden unmittelbar an Fähigkeiten und Fertigkeiten festgemacht, der Begriff ‚Kompetenz‘ umfasst jedoch die ganze Person, ist also holistisch zu verstehen (Arnold, 1997; Euler & Hahn, 2007; Jäger, 2001). Obwohl es Publikationen gibt, die den Begriff Schlüsselqualifikation nach dem heutigen Kompetenzverständnis benutzen (z.B. Knauf & Knauf, 2003), wird in der vorliegenden Arbeit einheitlich der Kompetenzbegriff verwendet. Aufgrund der ähnlichen Konnotation wird dabei wahlweise auf den Begriff der überfachlichen Kompetenzen zurückgegriffen (im Unterschied zu fachlichen, fachspezifischen oder bereichsspezifischen Kompetenzen). Der Begriff der überfachliche Kompetenzen kann als synonym zu Schlüsselkompetenzen verstanden werden, während der Begriff Soft Skills sich lediglich auf den Teil der Sozialkompetenzen bezieht und der Begriff „bereichsunspezifische Kompetenzen“ (Kanning, 2002, S. 161) nur selten benutzt wird. Im englischsprachigen Ausland finden sich für Schlüsselkompetenzen neben der Bezeichnung „21st century skills“ auch die Begriffe „key competencies“, „core skills“, „basic qualifications“ und „foundation skills“ (Euler & Hahn, 2007, S. 203).

Wie aus der angeführten Definition und aus anderen Begriffsverständnissen ablesbar (z.B. bei Tiana, 2004; Rychen, 2004; Weinert, 1998; Mertens, 1974), weisen Schlüsselkompetenzen verschiedene Eigenschaften auf.

1. Schlüsselkompetenzen bestehen aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Diese drei Elemente werden auch als die drei Kompetenzdimensionen bezeichnet (Euler & Hahn, 2007, S. 133) und müssen bei der Gestaltung von kompetenzförderlichen Lernumgebungen berücksichtigt werden. Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen kommen in den unterschiedlichsten Benennungen vor. So arbeiten bereits Greeno, Rilex und Gelman (1984) in ihrem entwicklungspsychologisch basierten Kompetenzmodell die Bereiche des konzeptuellen, prozeduralen Wissen und des Anwendungswissens heraus, die notwendig sind, um kompetent zu handeln (Mandl & Krause, 2001, S. 6). Diese Unterteilung ähnelt der von Dörig (2006), welcher den Wissensbegriff als Ausgangspunkt nimmt und ihn in deklaratives Wissen (wissen, was), prozedurales Wissen (wissen, wie) und konditionales Wissen (wissen, wann) unterteilt. D.h. es genügt nicht nur zu wissen, was etwas ist, sondern diese Wissensinhalte müssen auch situationsgerecht (wann?) eingesetzt und ggfs. an die Situation adaptiert werden (wie?) (Dörig, 2006, S. 58). Aktuelle Kompetenzverständnisse beziehen zunehmend die volitionale Komponente mit ein, bei der Gefühle, Einstellungen und Wünsche zum Tragen kommen (Weinert, 2001).

Wissen. Wissen ist der kognitive Aspekt einer Kompetenz, der Wissen über die eigene Person, bestimmte Sachverhalte oder Situationen, über das Wissen, die Fertigkeiten und Einstellungen der eigenen Person umfasst. Ohne diesen Aspekt kann keine Kompetenz aufgebaut werden. Allerdings kann Wissen bewusst und unbewusst vorliegen (Euler & Hahn, 2007, S. 134).

Fertigkeiten. Fertigkeiten sind die „Dimension des Könnens“ (Euler, 2004, S. 12). Sie beinhalten bestimmte Techniken, die eine Kompetenz ausmachen und betonen somit den Handlungsaspekt. Sie ermöglichen es beispielsweise, mehrere Tätigkeiten gleichzeitig auszuführen bzw. zu automatisieren (Euler & Hahn, 2007).

Einstellungen. Die „Dimension des Wertens“ (Euler, 2004, S. 1) bezieht sich vor allem auf persönliche Werte und Einstellungen sowie auf das Interesse zu einem Thema. Emotionen, Motivation sowie moralische Ansichten, etwa bestimmte Prinzipien, spielen hier eine Rolle, ebenso wie das Wollen sich mit etwas auseinanderzusetzen (Euler, 2004).

Um beispielsweise in einer Situation richtig kommunizieren zu können, muss die Person wissen (Aspekt des Wissens), wie man richtig kommuniziert (z.B. Wissen über die vier Seiten einer Nachricht; Schulz von Thun, 2010), sie muss dieses Wissen anwenden können (Aspekt der Fertigkeiten) und sie muss es anwenden wollen (Aspekt der Einstellung). Wenn es Ziel ist, Schlüsselkompetenzen zu fördern und zu entwickeln, sollten alle drei Bereiche didaktisch angesprochen und berücksichtigt werden.

2. Schlüsselkompetenzen sind nicht an einen Bereich gebunden. Vielmehr sind sie dadurch gekennzeichnet, dass sie in den verschiedensten Bereichen anwendbar sind. Sie gelten als „multifunktional, polyvalent und transdisziplinär“ (Weinert, 2001, p. 52). Damit unterscheiden sich die Schlüsselkompetenzen von den Fachkompetenzen. Euler und Hahn (2007) sehen Kompetenzen aber als situationstypabhängig, d.h. sie sind auch in anderen Situationen als der Situation, in der sie erworben wurden, anwendbar, sofern diese dem gleichen Situationstyp angehören. Handelt es sich um einen anderen Situationstyp, können sie nicht angewendet werden.
3. Schlüsselkompetenzen entstehen immer aus den Anforderungen der gegenwärtigen und zukünftigen Arbeits- und Lebenswelt (Rychen, 2004; Schaeper & Briedis, 2004). Das bedeutet, die Anforderungen, die die heutige Gesellschaft an die Menschen stellt, prägen die Notwendigkeit an bestimmten Schlüsselkompetenzen und bewirken gleichzeitig die Entwicklung dieser Kompetenzen. Anforderungen, die gestellt werden, sind beispielsweise das Meistern unerwarteter oder unbekannter Situationen (Tiana, 2004).
4. Je mehr (ähnliche) Kompetenzen vorhanden sind, desto leichter wird der Erwerb weiterer Schlüsselkompetenzen. Sie erleichtern die Auseinandersetzung mit Problemsituationen und sind so eng mit einander verflochten, dass sie sich (bei ihrer Entwicklung) gegenseitig verstärken können (Müller, 2006, S. 103). Diese Eigenschaft wird auch als „generativ“ (Chur, 2004, S. 17) bezeichnet: Schlüsselkompetenzen „ermöglichen, steuern oder moderieren den Erwerb bzw. Einsatz konkreter Fähigkeiten“ (Chur, 2004, S. 17).
5. Schlüsselkompetenzen sind prozessorientiert, d.h. sie werden im Rahmen des Lernprozesses schrittweise entwickelt und können nicht als fertiges ‚Gesamtpaket‘ vermittelt werden. Letztlich gelten Schlüsselkompetenzen als reflexiv, d.h. sie sind „gekennzeichnet durch einen hohen Grad an Bewusstheit über [ihre] Genese und Struktur, [ihre] Modifikationen und Applikationen“ (Pätzold & Wortmann, 2006, S. 156). Sie erhöhen somit die Fähigkeit, Schlüsselkompetenzen aus sich selbst heraus entwickeln zu können (Müller, 2006, S. 103; Pätzold & Wortmann, 2006, S. 156).

Diese Elemente der Definition von Schlüsselkompetenzen können gewinnbringend für die Konzeption eines didaktischen Konzepts eingesetzt werden. Wer Schlüsselkompetenzen als Lehrziele definiert, sollte zwischen den Bereichen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten unterscheiden und je nach vorhandenem Vorwissen unterschiedlich hohe Ziele ansetzen. Zudem müssen bei der Entwicklung einer kompetenzförderlichen Lernumgebung die Anforderungen der Lernsituation mit bedacht werden.

4.3 Verschiedene Klassifikationen von Schlüsselkompetenzen

Welche Kompetenzen zählen nun genau zu Schlüsselkompetenzen? Die ursprünglich von Mertens (1974) formulierten 24 Kompetenzen stehen heute unzähligen Listen, die bis zu 700 Elemente umfassen, gegenüber. Die ursprüngliche Liste musste aufgrund der Anforderungen des 21. Jahrhunderts erweitert werden (Müller, 2006, S. 91) und es stellte sich heraus, dass die angeführ-

ten Kompetenzen in ihrer Wichtigkeit und ihrer Hierarchie keineswegs gleichgestellt sind. Deswegen ging man dazu über, Klassifikationsschemata zu bilden, in welche die vielfältigen Kompetenzen einsortiert werden können. Dabei setzte sich eine Einteilung von Kompetenzen in Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozial- und Selbstkompetenzen durch. Diese Dimensionen sind jedoch nicht als trennscharf zu verstehen, sondern ermöglichen lediglich die Zuordnung zu bestimmten Bereichen. Dabei kann eine Kompetenz auch mehreren Dimensionen zugeordnet werden (Chur, 2004, S. 17).

Sachkompetenzen. Unter Sachkompetenzen fallen bereichsübergreifend einsetzbare Kenntnisse und Fertigkeiten: Computer- und Medienkenntnisse, Fremdsprachen oder betriebswirtschaftlich-juristische Grundlagen (Chur, 2004, S. 17). Sachkompetenzen können von den bereichsspezifischen Fachkompetenzen, welche sich auf „organisations-, prozess-, aufgaben-, und arbeitsplatzspezifische berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ (Schaeper & Briedis, 2004, S. 5) beschränken, abgegrenzt werden.

Methodenkompetenzen. Die Unterteilung in Fach- und Methodenkompetenzen ist relativ willkürlich zu sehen, da für „einen sinnvollen Einsatz und die Ausweitung des Fachwissens . . . geeignete Methoden vonnöten [sind]“ (Arnold, Gómez Tutor & Kammerer, 2001, S. 30). Demzufolge ist für diese Kategorie auch die Bezeichnung fachlich-methodische Kompetenzen gängig (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003). In Anlehnung an Klippert (1995, zit. nach Arnold et al., 2001, S. 30) können Methodenkompetenzen in die Bereiche „Vertrautheit mit Makromethoden, die Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken sowie die Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken“ (Arnold et al., 2001, S. 30) unterschieden werden. Selbstmanagement, vernetztes Denken, Problemlösen, Zeitmanagement sowie Einsatz von Aufbau- und Ablaufstrukturmodellen sind ebenfalls den Methodenkompetenzen zuzuordnen (Chur, 2004, S. 17; Müller, 2006, S. 102; Orth, 1999).

Selbstkompetenzen. Selbstkompetenzen, die auch unter der Bezeichnung personale Kompetenzen, Humankompetenzen oder Persönlichkeitskompetenzen (u.a. Chur, 2004; Jäger, 2001) bekannt sind, umfassen vor allem die Kompetenzen, die sich auf die eigene Person beziehen. Im weitesten Sinne gehören die Arbeitstugenden Pünktlichkeit, Verantwortungsübernahme, Leistungsbereitschaft und Initiative dazu, aber auch Fähigkeiten zur Motivation, Selbsteinschätzung und zum Emotionsmanagement (Chur, 2004, S. 17; Leinweber & Schreier, 2004; Wellhöfer, 2004).

Sozialkompetenzen. Sozialkompetenzen bezeichnen diejenigen Fähigkeiten, die in der Interaktion oder Kommunikation mit anderen benötigt werden. Sie ermöglichen es, situationsadäquat zu handeln, d.h. die eigenen Ziele mit den Anforderungen einer gesellschaftlichen Situation in Einklang zu bringen. Die bekanntesten Sozialkompetenzen sind Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kooperationsbereitschaft (Chur, 2004, S. 17; Orth, 1999; Euler & Hahn, 2007).

Eine andere Einteilung liefern Erpenbeck und Rosenstiel (2003). Sie verwenden für die Methodenkompetenzen die Bezeichnung fachlich-methodische Kompetenzen, fügen den Sozialkompetenzen die Konkretisierung in sozial-kommunikative Kompetenzen hinzu und ergänzen diese Bereiche um die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen. Diese aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen bezeichnen, den Überlegungen von Greeno, Rilex und Gelman (1984) und Dörig (2006) folgend, die Fähigkeit, in bestimmten Situationen die richtigen Kompetenzen auszuwählen. Die letzte Dimension umfassen die personalen Kompetenzen, wel-

che inhaltlich den zuvor dargestellten Selbstkompetenzen entsprechen (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003).

Die beiden vorgestellten Einteilungen sind Systematisierungsversuche, die keine Wertung enthalten. Im Gegensatz dazu gibt es aber auch Systematisierungen, die gezielt bestimmten Fähigkeiten und Kompetenzen eine wichtige Stellung einräumen. Diese Klassifikationsschemata zeichnen sich durch einen eher präskriptiven bzw. normativen Ansatz aus. Ein Beispiel dafür ist die Systematisierung der 21st Century Skills: Hier wurden jene Kompetenzen aufgelistet, die der heutige Arbeitsmarkt von neuen Arbeitskräften verlangt und die teilweise noch nicht ausreichend ausgebildet werden (vgl. Kapitel 4.1; Trilling & Fadel, 2009). Das „Framework for 21st Century Learning“, welches in den USA unter der Schirmherrschaft des Partnerships for 21st Century Skills²⁴ (P21) zum bildungspolitischen Programm gemacht wurde, beschreibt das Fachwissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Person im 21. Jahrhundert besitzen muss, um Leben und Arbeit erfolgreich zu bewältigen und setzt sie in Beziehung mit Aufgabenbereichen, die helfen können, die Entwicklung dieser Kompetenzen zu unterstützen (Silva, 2009). Die 21st Century Skills wurden von Bildungsexperten ausgewählt und beinhalten sowohl beständige („perennial“) als auch neue, vom Kontext des 21. Jahrhunderts abhängige Kompetenzen („contextual competencies“). Zu letzteren zählen z.B. die IKT-Kompetenzen oder die Fähigkeit, große Mengen an Informationen schnell filtern und für Entscheidungen und Problemlösungen verwenden zu können, immer wichtiger werden. Durch die Bedingungen des 21. Jahrhunderts können aber auch beständige Kompetenzen an neue Anforderungen geknüpft werden. So ist im Bereich der Team- und Kommunikationsfähigkeit die Aufgabe, in Teams arbeiten zu können, die sich noch nie face to face sahen oder mit den digitalen Technologien adäquat kommunizieren zu können, hinzugekommen (Dede, 2010, pp. 52–53).

Die Kompetenzen werden dabei vom Partnership in vier Bereiche geteilt: Es wird unterschieden in (1) Kernfächer und Themen des 21. Jahrhunderts, (2) Lern- und Innovationsfähigkeiten, (3) Informations- und Medienkompetenz und technische Fähigkeiten und (4) Lebens- und Karrierefähigkeiten (Trilling & Fadel, 2009; P21, 2009).

Kernfächer und Themen des 21. Jahrhunderts („core subjects and 21st century themes“). In die Kernfächer werden verschiedene von Arbeitgebern, Ausbildern, Eltern, Politikern und Gemeindevertretern als für das 21. Jahrhundert relevante Themen, die nur selten in der (Aus-)Bildung berücksichtigt werden, eingewoben (Kay, 2010). Dazu zählt ein globales Bewusstsein, ein Bewusstsein für Gesundheit und Bürgerpflicht, unternehmerische Grundkenntnisse und ökologisches Bewusstsein (P21, 2009, pp. 2–3).

Lern- und Innovationsfähigkeiten („learning and innovation skills“). Lern- und Innovationsfähigkeiten sind die Basis für lebenslanges Lernen und kreative Arbeit. Die Fähigkeit, wichtige Fragen zu beantworten, Aussagen von anderen kritisch zu hinterfragen, Probleme zu lösen und mit anderen zusammenzuarbeiten und zu kommunizieren werden benötigt, um ein selbstverantwortlicher lebenslanger Lerner zu werden und um die Anforderungen des Wissensarbeiterberufs zu bewältigen. In die Kategorie der Lern- und Innovationsfähigkeiten fallen Kreativität und Innovation, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit, Kommunikations- und Teamfähigkeit (Trilling & Fadel, 2009, p. 49).

²⁴ The Partnership for 21st Century Skills (P21) ist eine nationale Organisation in den Vereinigten Staaten, die sich darum bemüht, 21st Century Skills (z.B. kritisches Denken, Problemlösen, Kommunikation) in Bildungsinstitutionen zu integrieren. Sie entwickelt Tools und Hilfen für die verstärkte Förderung dieser Fähigkeiten und entwarf auch ein entsprechendes Framework (P21, 2009).

Informations- und Medienkompetenz und technische Fähigkeiten (information, media, and technology skills’). Im 21. Jahrhundert ist der Alltag geprägt von einer nicht zu bewältigenden Informationsfülle, von sich schnell verändernden Technologien und von der Möglichkeit, diese selbst im bisher nicht dagewesenem Ausmaß mitzugestalten. Von wesentlicher Bedeutung sind daher die Informationskompetenz, die Medienkompetenz und die IKT-Kompetenz (Trilling & Fadel, 2009, p. 17).

Lebens- und Karrierefähigkeiten (life and career skills’). Zu Lebens- und Karrierefähigkeiten zählen laut dem Partnership die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, Selbstorganisation, soziale und interkulturelle Fähigkeiten, Produktivität sowie Führungskompetenz und Verantwortungsübernahme. Diese Fähigkeiten können mit den vorher eingeführten Selbst- und Sozialkompetenzen gleichgesetzt werden. Die Lebens- und Karrierefähigkeiten sind Fähigkeiten, die schon lange eine hohe Relevanz besitzen. Durch die veränderten Lern- und Arbeitsbedingungen im 21. Jahrhundert (Wertewandel, digitale Technologien) werden sie aber umso wichtiger und müssen den jeweiligen Arbeitsumständen angepasst werden (P21, 2009, p. 1–7).

Eine speziell auf die Kompetenzen von Universitätsabsolventen fokussierendes Kompetenzraster entwickelten Berdrow und Evers (2011) im Rahmen eines Langzeit-Forschungsprojektes „Making the Match Between University Graduates and Corporate Employers“. Das Kompetenzraster basiert auf den Befragungsergebnissen von Studierenden, Absolventen und Unternehmensleitern und enthält 17 Kompetenzen, die in vier Überkategorien zusammengefasst werden: „Managing Self, Communicating, Managing People and Tasks, and Mobilizing Innovation and Change“ (Berdrow & Evers, 2011, p. 410). Dieses Kompetenzraster berücksichtigt jedoch nicht bzw. nur implizit die veränderten Rahmenbedingungen einer mediatisierten Wissensgesellschaft. Hingegen betont das Raster der Metiri Group (2003, zit. nach Dede, 2010) die Rahmenbedingungen stärker, indem ein Schwerpunkt auf Risikobereitschaft und Informations- sowie Technikkompetenz gelegt wird. Die OECD (Rychen, 2008; Rychen & Salganik, 2001; Rychen & Tiana, 2004) betont ebenso wie die Metiri Group stärker den Bezug zum 21. Jahrhundert, legt jedoch mehr Wert auf affektive und psychosoziale Fähigkeiten. Dies mag mit dem von der OECD definierten Ziel von Schlüsselkompetenzen zusammenhängen: Oberstes Ziel ist hier das Führen eines ‚guten Lebens‘, das neben dem Erfolg in Beruf und Familie auch ethische und moralische Vorstellungen und den Dienst an der Gesellschaft mit einschließt (Dede, 2010, pp. 58–59). Die OECD sieht die drei Kategorien ‚using tools interactively‘, ‚interacting in heterogeneous groups‘ und ‚acting autonomously‘ als Hauptbereiche der Schlüsselkompetenzen (Rychen, 2004).

Dede (2010) vergleicht die bestehenden Klassifikationsansätze und kommt zu dem Schluss, dass sie sich auf abstrakter Ebene stark gleichen. Unterschiede bestehen darin, dass andere Klassifikationsschemata bestimmte Fähigkeiten, die die Systematisierung des Partnerships als Unterkategorien enthält, als eigene Kategorien herausheben. Diese Betonung einer Kompetenz durch die Schaffung einer eigenen Kategorie entspringt vermutlich dem Wunsch, einen besonderen Fokus auf diese Kompetenz zu legen, da sie von Lehrenden häufig übersehen wird. Unterschiede bestehen auch aufgrund einer stärkeren Fokussierung von Kompetenzen (z.B. Risikobereitschaft bei der Metiri Group; autonomes Handeln bei der OECD), die momentan in der (Aus-)Bildung noch unterrepräsentiert sind (Dede, 2010, p. 56).

Von daher wird in der vorliegenden Arbeit das Framework for 21st Century Skills für die nähere Definition von Schlüsselkompetenzen, die beim forschenden Lernen entwickelt werden und gleichermaßen im Beruf als Wissensarbeiter angewendet werden können, herangezogen. Obwohl diese Auflistung präskriptiv ist, hat sie neben der vorab getroffenen Bewertung auch einige Vorteile: Die Kompetenzen sind genau definiert und operationalisiert, sodass sie eine gute Basis für

die Entwicklung von Lernumgebungen oder Curricula darstellen und als Lehrziele verwendet werden können. Zudem werden insbesondere die Anforderungen, die die heutige Gesellschaft an die Absolventen stellt, integriert.

4.4 Wissenschaftliche und berufliche Schlüsselkompetenzen

In der Einleitung (Abschnitt 1.2) wird darauf verwiesen, dass forschendes Lernen ein großes Potenzial in sich trägt, (Schlüssel-)Kompetenzen zu fördern. An dieser Stelle wird nun genauer dargestellt, inwiefern der Kompetenzerwerb auch für das Berufsleben relevant ist und welche Schlüsselkompetenzen beim forschenden Lernen erworben werden können. Dabei muss erwähnt werden, dass forschendes Lernen für die Entwicklung von Fachkompetenzen ebenfalls eine sehr große Rolle spielt (Hellmer, 2009, S. 205; Rhein, 2011). Ausgewiesenes Ziel dieser Arbeit ist es, die Ebene der Schlüsselkompetenzen genauer zu betrachten und ihre Entwicklung explizit zu unterstützen, Fachkompetenzen stellen jedoch den fachlichen Kontext für den Erwerb der Schlüsselkompetenzen dar.²⁵

4.4.1 Wissensarbeit und forschendes Lernen

Forschendes Lernen und spätere Tätigkeiten in wissensintensiven Berufen verfügen über eine ähnliche Struktur. Das bedeutet, dass durch das forschende Lernen prinzipiell Kompetenzen gefördert werden können, die für den Beruf relevant sind. In beiden Fällen handelt es sich um eine unstrukturierte Tätigkeit bzw. komplexe Aufgabenstellung, die durch Individuen strukturiert und Schritt für Schritt bearbeitet werden muss, indem sie sich informieren, kommunizieren, kooperieren und kreativ Probleme lösen (Hube, 2005). Demzufolge weisen beide Aufgaben auf abstrakter Ebene klare Arbeitsschritte auf, es können jedoch jederzeit Unplanbarkeiten und unvorhergesehene Anforderungen auftreten. Ein forschend Lernender orientiert sich bei seinem Vorgehen am Forschungskreislauf, wird jedoch regelmäßig vor Hindernisse und Aufgaben gestellt, die er nur mit Hilfe von (ggfs. zu entwickelnden) Schlüsselkompetenzen lösen kann. So müssen kontextbasierte Problemlösungen erarbeitet, abstrakte Inhalte auf konkrete Untersuchungsgegenstände übertragen und neues Wissen konstruiert werden. Auch die Anforderungen an den Wissensarbeiter sehen ähnlich aus. Willke (1998) beschreibt das Tätigkeitsfeld der Wissensarbeit als zeitlich dynamisch und sachinhaltlich situiert. Das bedeutet nicht nur, dass sich der Wissensbestand ständig aktualisiert, sondern auch, dass abhängig vom Kontext stets unterschiedliche Lösungen funktionieren (Willke, 1998, S. 169). Der Wissensarbeiter muss also Wissen an andere Kontexte anpassen können, es hinterfragen und für seinen Zweck einsetzen sowie immer seine Wissenslücken im Blick behalten. Wissensarbeiter gehen einem Prozess nach, dessen Struktur auf abstrakter Ebene klar ist, dessen Ausführung im Detail aber erfordert, das zur Verfügung stehende Wissen zu hinterfragen, Verbesserungspotenziale zu identifizieren und diese im Rahmen der Möglichkeiten umzusetzen (Willke, 1998, S. 161). Während dieser Schritte können viele Unwägbarkeiten oder unerwartete Wendungen entstehen, die es gilt, mit Hilfe von adaptiven Problemlösestrategien zu bewältigen.

²⁵ In der Literatur und der vorliegenden Arbeit werden zwei Annahmen zugrunde gelegt: Die Transferhypothese und die Stabilitätshypothese. Die Transferhypothese besagt, dass die „im Rahmen des Forschenden Lernens erworbenen Kompetenzen und Dispositionen sowie die dabei gewonnenen Einsichten in Vorgehensweisen, Problemlösestrategien usw. . . . von den Studierenden in andere situative Kontexte mitgenommen und dort angewendet werden“ (Fichten, 2010, S. 160). Die Stabilitätshypothese setzt andererseits voraus, dass die Kompetenzen dauerhaft sind und immer wieder angewendet werden können. Beide Hypothesen sind in der Praxis kaum überprüft.

Die Fähigkeiten, die ein Wissensarbeiter benötigt, können durch eine Lehre vermittelt werden, „die den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess vorführt und reflektiert sowie die Studierenden durch forschendes Lernen aktiv einbindet“ (Die Junge Akademie, 2008, S. 12). Der direkte Bezug zum Kontext der Wissenschaft ist ein wesentlicher Bestandteil des forschenden Lernens (BAK, 1970/2009). Dieser unmittelbare Bezug zur Wissenschaft schließt jedoch die Relevanz der erworbenen Fähigkeiten für die Berufspraxis nicht aus (Euler, 1996), wie ich im Folgenden darlegen möchte. Wildt (2007) unterscheidet zwischen einem internen und einem externen Praxisbezug von Kompetenzen, wobei der interne Praxisbezug die Praxis in Forschung und Lehre meint (z.B. der Alltag eines Wissenschaftlers, Forschungspraxis) und die externe Praxis sich auf die Anwendung in Berufs- und Arbeitsumfeld bezieht. Diesen Überlegungen folgend können beim forschenden Lernen Kompetenzen erworben werden, die sich auf die interne Praxis (d.h. die Wissenschaft) beziehen, wie etwa Fachkompetenzen oder fachbezogene Forschungsmethodenkompetenzen. Gleichzeitig ist das forschende Lernen besonders geeignet dafür, „wissenschaftliche[s] Lernen mit dem Handeln in hochschulexterner Praxis“ (Wildt, 2007, S. 68) zu verknüpfen. Es fördert die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen, die nicht nur in der Universität, sondern auch in der externen Praxis anwendbar sind und zwar kontextspezifisch erworben werden, jedoch auch überfachlich einsetzbar sind. Beim forschenden Lernen erwerben Studierende die Fähigkeiten, Fragen systematisch zu beantworten sowie Problemlösungsstrategien, Recherchestrategien und kreatives, vernetztes Denken so anzuwenden, dass sie auch in Zukunft bzw. in ihrem Beruf in der Lage sind, ihre eigenen Fragen zu recherchieren und zu untersuchen (Fichten, 2010, S. 132; Kauchak & Eggen, 2007). Zudem lernen sie, Inhalte und Schlussfolgerungen zu präsentieren, zu verteidigen und lesergerecht aufzubereiten (Levy et al., 2009, p. 238; Didion & Wiemer, 2009, S. 8), Entscheidungen zu treffen, Kritik anzunehmen und Frustrationserlebnisse zu verarbeiten (Huber, 2009, S. 15). Studierende müssen beim forschenden Lernen selbstständig handeln und unstrukturierte Aufgaben bewältigen, so sehen es auch die Studierenden selbst (Todd et al., 2004, p. 337). Forschungsergebnisse bestätigen die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen beim forschenden Lernen: Howitt et al. (2010) können bei der Untersuchung eines Bachelorprogrammes, das zu über 25 % aus Forschungsseminaren besteht, belegen, dass beim forschenden Lernen vor allem Organisations- und Projektmanagementfähigkeiten wie z.B. Zeitmanagement gefördert werden. Die Befragten nennen Fähigkeiten wie kritisches Denken oder Problemlösefähigkeit relativ selten, was – so vermuten die Autoren – daran liegen mag, dass die Studierenden diese Fähigkeiten nur schwer bei sich selbst feststellen können (Howitt et al., 2010, p. 419). Hellmer (2009) stellt einen Anstieg im Bereich der Kompetenzen „zur selbstständigen Organisation des eigenen Lernprozesses, soziale[r] Kompetenzen und Kompetenzen zur Steuerung des eigenen Lernprozesses“ (S. 214) fest. Das eigene Arbeiten schließt hier die Entwicklung der oben angeführten Projektmanagementfähigkeiten wie etwa dem Zeitmanagement ein. Im Bereich der sozialen Kompetenzen können – wo das forschende Lernen in Teamsituationen erfolgt – insbesondere Entwicklungen im Bereich der Teamfähigkeit sowie der Kommunikations- und Diskussionsfähigkeit festgestellt werden. Eine weitere Fähigkeit, die gefördert wird, ist das kritische Denken. Es wird vor allem in den Großgruppendifkussionen, aber auch in der individuellen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand entwickelt (Hellmer, 2009, S. 162). Häufig wird zudem die Schulung von Informationskompetenz angesprochen und nachgewiesen (Hepworth & Walton, 2009; Willison & O'Regan, 2007), da diese Kompetenz den wesentlichen Elementen des Forschungsprozesses Rechnung trägt.

Das bedeutet, dass die Schlüsselkompetenzen, die beim forschenden Lernen entwickelt werden jenen entsprechen, die in der Wissensarbeit benötigt werden. Wildt (2006) spricht in dem Zusammenhang auch von einer ähnlichen Struktur des forschenden Lernens zum professionellen

Handeln. Damit kann forschendes Lernen jene Schlüsselkompetenzen entwickeln, die heute als wesentliche Bestandteile der Berufsfähigkeit („Employability“) gelten (Schaeper, 2009). „Research based learning has been identified as a learning strategy which enables students to develop skills for professional practice and life-long learning“ (Bignold, 2003, p. 6). Forschendes Lernen kann zudem als Chance gesehen werden, die Forderung nach Kompetenzorientierung in der Hochschule umzusetzen, ohne den wissenschaftlichen Anspruch zu verlieren (Huber, 2009; BAK, 1970/2009).

Eine Vielzahl an konkreten Schlüsselkompetenzen, die beim forschenden Lernen entwickelt werden, wurde bisher genannt. Es stellt sich die Frage, welche Schlüsselkompetenzen *hauptsächlich* beim forschenden Lernen entwickelt werden, die auch im Beruf relevant sind. Um diese Frage zu klären, hilft es, sich noch einmal die Prozesse und Aufgaben des forschenden Lernens vor Augen zu führen. Während des gesamten Prozesses des forschenden Lernens müssen die Studierenden *problemlösekompetent* sein, d.h. von einem bestimmten Ausgangszustand einen Zielzustand erreichen. Sie müssen über *Selbstorganisationsfähigkeit* verfügen damit sie ihren Lern- und Arbeitsprozess planen und organisieren können. Die Lernenden müssen *kritisch bzw. kritisch-reflexiv* sein, d.h. ihr Handeln und ihre Entscheidungen hinterfragen. Sie müssen *informationskompetent* sein, also recherchieren, die Informationen weiterverarbeiten und aufbereiten (Didion & Wiemer, 2009, S. 8; Fichten, 2010, S. 159).

Vergleicht man die Kompetenzen, die potenziell beim Verfassen einer Abschlussarbeit erworben werden können mit den Kompetenzen, die laut dem Partnership of 21st Century Skills vom Arbeitsmarkt verlangt werden (P21, 2009; vgl. Kapitel 4.3), zeigen sich Überschneidungen in den folgenden Bereichen: Im Bereich der *Lern- und Innovationsfähigkeiten* beim kritischen Denken und Problemlösen, im Bereich der *Informations-, Medien- und Technikkompetenz* bei der Informationskompetenz sowie im Bereich der *Lebens- und Karrierefähigkeiten* vor allem in Bezug auf die Initiative und Selbstorganisation. Diese Überschneidungspunkte stellen jene Kompetenzen dar, die durch das forschende Lernen beim Verfassen der Bachelorarbeit gefördert werden und wichtige Fähigkeiten im Beruf des 21. Jahrhunderts darstellen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Absolventen human- und gesellschaftswissenschaftlicher Studiengänge in Berufe eintreten, die solche Anforderungen an sie stellen (Wissensarbeiterberufe).²⁶

Zusammenfassend gibt es also wesentliche Kompetenzbereiche, die zum einen sehr stark durch forschendes Lernen bei der Bachelorarbeit betont und gefördert werden und zum anderen besonders charakteristisch für die Wissensarbeit in der mediatisierten Gesellschaft sind: Informationskompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit und kritisches Denken. Dabei sind dies auch diejenigen Fähigkeiten, die das forschende Lernen am stärksten behindern können, wenn sie noch nicht vorhanden sind. Diese Schlüsselkompetenzen werden im nächsten Kapitel genauer definiert.

4.4.2 Informationskompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit

Was genau verbirgt sich hinter den Begriffen Informationskompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit oder kritisches Denken? Im Folgenden werden die Konzepte kurz genauer vorgestellt um Arbeitsdefinitionen für die hier vorliegende Arbeit festzulegen. Zur Ein-

²⁶ Welche Studienfächer in der vorliegenden Arbeit zu den Human- und Gesellschaftswissenschaften zählen, ist in Kapitel 1.1 nachzulesen.

ordnung und genaueren Definition wird das im Abschnitt zuvor ausgewählte Klassifikationschema des Partnerships for 21st Century Skills (2009) genutzt.

Informationskompetenz. Zur Informationskompetenz gehört es, Informationen auffinden und sie kritisch evaluieren zu können, die gefundenen Informationen kreativ und zielgerichtet einsetzen zu können, mit der Fülle an Informationen umgehen zu können sowie ein grundlegendes Verständnis bezüglich der ethischen und rechtlichen Fragen rund um den Informationsabruf zu entwickeln (P21, 2009). Das heute vorherrschende Verständnis wurde hauptsächlich von der American Library Association (ALA) geprägt, welche sich seit längerer Zeit wissenschaftlich mit diesem Schlüsselkompetenzkonzept auseinandersetzt (ALA & ACLR, 2000). Das deutsche Pendant zur ALA ist der Verbund der Universitätsbibliotheken mit der AG Informationskompetenz, welche auch in Deutschland Standards für die (Aus-)Bildung von Informationskompetenz durchsetzen möchte. Die ALA definiert fünf Standards, anhand derer die Informationskompetenz abzulesen ist. Sie wurden von Homann (2002) ins Deutsche übersetzt:

„Der informationskompetente Student

- 1. bestimmt Art und Umfang der benötigten Informationen.*
- 2. verschafft sich effizienten und effektiven Zugang zu den benötigten Informationen*
- 3. evaluiert Informationen und seine Quellen kritisch und integriert die ausgewählten Informationen in sein Wissen und sein Wertesystem*
- 4. nützt Informationen effektiv sowohl als Individuum als auch als Gruppenmitglied, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen*
- 5. versteht viele der ökonomischen, rechtlichen und sozialen Streitfragen, die mit der Nutzung von Informationen zusammenhängen und er hat Zugang und nutzt die Informationen in einer ethischen und legalen Weise“ (Homann, 2002, S. 627).*

Im Rahmen der Wissensgesellschaft gewinnt Informationskompetenz neue Bedeutungen hinzu: Durch die Web-2.0-Bewegung, bei der die Nutzer ihre Inhalte selbst produzieren können, wird es immer wichtiger, Informationen von Wissen unterscheiden zu können und Meinungen und Auslegungen von Fakten zu trennen. Informationen müssen auf ihre Integrität geprüft werden und die Technologien, mit denen gesucht wird, bezüglich ihrer Funktionsweise hinterfragt werden (Brouwer, 1997; Jörissen & Marotzki, 2009).

Vom Partnership for 21st Century Skills wird Informationskompetenz dem Bereich der Informations-, Medien- und Technikkompetenz zugeordnet und folgendermaßen operationalisiert.

Tabelle 3: Operationalisierung Informationskompetenz

Informationskompetenz
Information abrufen und bewerten <ul style="list-style-type: none"> • Informationen zeiteffizient und effektiv finden und abrufen • Informationen kritisch und kompetent bewerten
Informationen nutzen und einsetzen <ul style="list-style-type: none"> • Informationen für das aktuelle Problem genau und kreativ verwenden • Den Informationsfluss aus vielen verschiedenen Quellen managen • Ein grundlegendes Verständnis von ethischen und rechtlichen Fragen betreffend den Zugang und die Nutzung von Informationen anwenden

Quelle: P21, 2009, p. 5, Übs. H.D.

Informationskompetenz ist ein wesentlicher Bestandteil der Forschungsfähigkeit und wird durch das forschende Lernen geschult (Justice et al., 2009, p. 843). „It [das forschende Lernen, Anm. d. Autorin] produces competent students and professionals trained in the routines of identifying, organizing, evaluating and recording information sources appropriately with the knowledge to

process and produce their own information” (Pinto, Doucet & Fernandez-Ramos, 2010, p. 465). Informationskompetenz ermöglicht also nicht nur das erfolgreiche Bewältigen von Anforderungen in der Wissensgesellschaft, sondern ist auch wesentlicher Bestandteil der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen. Die gezielte Planung der Recherche, die Suche nach Quellen, die Bewertung der gefundenen Informationen und die anschließende Auswahl und Aufbereitung der Informationen kann bei der Arbeit in der Wissensgesellschaft vielfältige Einsatzbereiche finden (ALA & ACLR, 2000; Pinto et al., 2010, p. 465). Wenn man sich beispielsweise in kurzer Zeit in ein neues Thema einarbeiten will, Informationen und ihren Wahrheitsgehalt bewerten muss, die Argumentation (auch bei Fachtexten) nachvollziehen und anschließend diese Informationen rezipientengerecht (z.B. in Form eines Flyers, einer Reportage etc.) aufbereiten muss, ist Informationskompetenz vonnöten. Informationskompetenz gilt zudem als Grundlage für selbstorganisiertes und damit auch lebenslanges Lernen (Hepworth & Walton, 2009, pp. 22–23; Pinto et al., 2010, p. 465). „By learning through inquiry, and learning to become inquirers, students master the processes and enabling skills involved in establishing concepts and facts, preparing the way for them to become researchers and lifelong learners“ (Justice et al., 2009, p. 843). Da es Informationskompetenz erfordert, Quellen und Informationen kritisch zu bewerten, ist sie auch stark mit dem kritischen Denken verbunden. Daneben gibt es Überschneidungsbereiche mit der Computerkompetenz, der Medienkompetenz oder Lesekompetenz (Hochholzer & Wolff, 2005).

Selbstorganisationsfähigkeit. Selbstorganisationsfähigkeit (‘initiative and self-direction skills’ beim P21, 2009, p. 5) wird relevant, wenn es darum geht, selbstständig zu lernen und sich nicht auf Institutionen oder Mentoren zu verlassen. Heutige berufliche Tätigkeiten verlangen von den Menschen Verantwortungsübernahme und setzen mit den vielen Freiheitsgraden hohe Anforderungen an die Selbstorganisationsfähigkeit. Menschen müssen sich in ihrem Handlungsspielraum neue und eigene Regeln schaffen sowie flexibel in neuen und unbekannten Situationen agieren (Müller, 2006, S. 94).

Zur Selbstorganisation zählt nach dem Partnership for 21st Century Skills (2009) das Zeit- und Zielmanagement, bei dem Ziele mit Erfolgskriterien gesetzt, taktische (kurzfristige) und strategische (langfristige) Ziele aufeinander abgestimmt werden und man die Zeit so einsetzt, dass die Aufgaben bewältigt werden können. Dazu kommt das selbstständige Arbeiten, bei dem Aufgaben nach Priorität geordnet und bearbeitet werden sowie die Fähigkeit, selbstgesteuert bzw. selbstorganisiert zu lernen (Trilling & Fadel, 2009, pp. 78-79).

Die Fähigkeit zum selbstorganisierten, selbstgesteuerten oder Selbst-Lernen, wie das Konzept wahlweise bezeichnet wird, erhielt von den genannten Schlüsselkompetenzen wohl am meisten Aufmerksamkeit. Dabei sind auch hier Überschneidungen mit anderen Kompetenzen wie z.B. der Informationskompetenz erkennbar (Siebert, 2006, S. 35). So müssen etwa Hilfsmittel gezielt eingesetzt und genutzt werden. Die Lernenden müssen nicht nur Lern- und Monitoring-Strategien heranziehen, sondern auch entscheiden, wo und wie sie Lernen wollen (Reinmann, 2008, S. 11; Siebert, 2006, S. 35). Die Kompetenz zum selbstorganisierten Lernen setzt sich demnach aus Wissen über Techniken, Strategien, über eigene Lerninteressen, Lernstärken und -schwächen sowie über eigene Lernstile und -gewohnheiten zusammen (Pätzold & Wortmann, 2006, S. 155). Wesentlich sind auch die Fähigkeiten, Strategien anwenden zu können und die eigenen Wissensdefizite sowie Lernziele und Gründe für die Lernziele artikulieren zu können und schließlich die Überzeugung oder der Wille, dies zu tun (Reinmann, 2008, S. 11). Von einigen Autoren (z.B. Heyse & Erpenbeck, 2004) wird Selbstorganisation auch als zentrales Element einer jeden Kompetenz verstanden.

Die Operationalisierung des P21 fasst diese Facetten treffend und übersichtlich zusammen:

Tabelle 4: Operationalisierung Selbstorganisationsfähigkeit

Initiative und Selbststeuerung
Ziel- und Zeitmanagement <ul style="list-style-type: none"> • Ziele mit kurzfristigen und langfristigen Erfolgsindikatoren setzen • Taktische (langfristige) und strategische (kurzfristige) Ziele in Verhältnis setzen und aufeinander abstimmen • Zeit nutzen und Arbeitsaufwand effizient gestalten
Selbstständig arbeiten <ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben ohne direkte Aufsicht (durch Vorgesetzte) beobachten bzw. beaufsichtigen, definieren, priorisieren und abschließen
Selbstorganisiertes Lernen <ul style="list-style-type: none"> • Über die (von formalen Bildungsinstitutionen geforderten) Grundkenntnisse hinaus weiterlernen indem Lernmöglichkeiten genutzt werden • Wille und Initiative zeigen, die eigenen Fähigkeiten immer mehr zu professionalisieren (Leistungsfähigkeit, Engagement) • sich dem Lebenslangen Lernen als unabgeschlossener Prozess zu verschreiben • kritisch vergangene (Lern-)Situationen betrachten, um dadurch in Zukunft liegende Möglichkeiten zu gestalten

Quelle: P21, 2009, p. 5, Übs. H.D.

Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit. Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit wurden von Arbeitgebern in der Studie der American Management Association als zwei der wichtigsten Fähigkeiten für das Berufsleben des 21. Jahrhunderts identifiziert, die gleichzeitig nach dem Hochschulabschluss sehr schlecht ausgebildet sind und nur schwer nachgeschult werden können (American Management Association & Partnership for 21st Century Skills, 2010).

Kritisches Denken wird heute vor allem vor dem Hintergrund der Durchdringung der Gesellschaft mit Medien diskutiert. Denn mit einem stark gestiegenen Medienangebot steigt auch die Anforderung an die Nutzer, geeignete Anwendungen und Informationen zu selektieren oder sie und ihre Funktionen kritisch zu hinterfragen (Schiefer-Rohs, 2012).

Kritisches Denken ist ein Konzept, das von vielen Disziplinen diskutiert und geprägt wurde. Dementsprechend überfrachtet ist der Begriff. Nach Kruse (2010a) enthält das Konzept Aspekte wie logisches Denken, skeptisches Denken, selbstständiges Denken, naturwissenschaftliches Denken, systematisches, methodisches Denken, gesellschaftskritisches Denken, vernetztes, komplexes oder systemisches Denken sowie selbstreflexives und metakognitives Denken (Kruse, 2010a, S. 45–52). In Anlehnung an Glaser (1972/1941) kann kritisches Denken verstanden werden als „(1) an attitude of being disposed to consider in a thoughtful way the problems and subjects that come within the range of one's experiences, (2) knowledge of the methods of logical inquiry and reasoning and (3) some skill in applying those methods” (Glaser, 1972/1941, p. 5). Zum kritischen Denken zählen damit das Identifizieren von einzelnen Argumentationsbestandteilen, die inhaltliche Analyse der Argumente mit Hilfe von wissenschaftlich-analytischem Schlussfolgern sowie das Erkennen von externen Einflüssen wie z.B. kultureller Aspekte oder bestimmter Werte. Das bedeutet, dass Daten kritisch beurteilt, Zusammenhänge erkannt werden und entschieden wird, ob die Schlussfolgerungen mit den Daten zusammenpassen (Dick, 1991). Die Fähigkeit zum kritischen Denken umfasst nicht nur das Wissen, wie und mit welchen Strategien man kritisch denken kann, sondern auch die Disposition dazu, tatsächlich kritisch denken zu wollen (Halpern, 1999, pp. 70–72).

Um kritisch denken zu können, wird immer auch Fachwissen benötigt. Jedoch kann man das kritische Denken auch als fachübergreifende Kompetenz sehen, da es sich dabei um Strategien und Herangehensweisen handelt, die prinzipiell in verschiedenen Fachkontexten funktionieren. Zu bedenken ist, dass kritisches Denken immer im Fachkontext vermittelt wird, prinzipiell jedoch auf andere Situationen übertragbar ist. „This transferability relies on ‚critical spirit‘, which

problem-based learning as a pedagogical approach is ideally suited to achieve“ (Kek & Huijser, 2011, p. 332).

Problemorientierte Ansätze vermögen das kritische Denken sowie die Problemlösefähigkeit zu fördern und zu schulen. Wichtig ist jedoch, nicht nur die Techniken zu fördern, sondern auch eine entsprechende kritische Haltung herauszubilden. Golding (2011) schlägt vor, die Lernenden in eine ‚critical thinking community‘ zu integrieren, welche im Sinne einer ‚community of practice‘ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002) die Praxis des kritischen Denkens teilt und perfektioniert. Dies hätte den Vorteil, dass nicht nur einzelne Aspekte der Kompetenz, sondern das kritische Denken im Ganzen gefördert werden könnten. Dabei müssen die Lehrenden diese Gemeinschaft durch Denkanstoß gebende Fragen anregen und unterstützen (Golding, 2011, p. 358).

Problemlösefähigkeit ist eine wichtige überfachliche Kompetenz, denn sie setzt sich aus vielen verschiedenen kognitiven und motivationalen Prozessen zusammen, die zusammenspielen müssen, um ein bestimmtes Ziel erreichen zu können. „Problemlösung ist die Herbeiführung eines erwünschten Zielzustands. Sie setzt (anders als die Erfüllung einer Aufgabe) die eigenständige Spezifizierung des zu überwindenden Ausgangszustands (Problemdefinition) voraus und verlangt die Identifizierung und ggf. auch die Entwicklung von zur Zielerreichung geeigneter Methoden“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 9). Dieses Ziel ist dadurch gekennzeichnet, dass es nicht durch eine einfache Routinehandlung oder einer Anwendung eines Algorithmus erreicht hätte werden können (Salganik, 2001). „Problemlösen ist zielgerichtetes Denken und Handeln, zu dessen Bewältigung keine abrufbaren Routinen (prozedurales Wissen) verfügbar sind“ (Süss, 2001, S. 259). Hingegen sind komplexe geistige Prozesse nötig, die sich „zum einen aus der Anzahl an Verschiedenartigkeit der beteiligten kognitiven Teilprozesse und zum anderen aus der Vielfalt möglicher Problemstellungen“ (Hussy, 1993, S. 18) ergeben. Nach Ullrich (2005) können beim Problemlösen verschiedene Verfahren angewendet werden: Neben Versuch und Irrtum kann durch Umstrukturierung das aktuelle Problem einem bereits bekannten und gelösten Problem angenähert werden oder das Problem kann mit Hilfe von heuristischen Strategien bearbeitet werden (Ullrich, 2005, S. 80-85). Dabei spielen beim Problemlösen verschiedene Komponenten eine wichtige Rolle. Diese müssen bei der Gestaltung einer Lernumgebung berücksichtigt und an die Lernenden angepasst werden:

(1) Problem: hier ist wichtig, wie klar abgegrenzt das Problem ist, wie schwierig die Lösung oder die Realitätsnähe ist etc.

(2) Kontext: spezifische situationale Bedingungen.

(3) Eigenschaften der Aufgabe: logische Anforderungen, Kommunikationsanforderungen, Komplexität, Zeiteinschränkung, Notwendigkeit zusätzlicher Ressourcen, soziale Interaktion.

(4) Problemlöser: persönlicher Hintergrund, prozedurales Wissen, heuristische Fähigkeiten, die für das Problem relevant sind, Bekanntheit des Problems, Motivation etc. (Salganik, 2001, p. 24).

Problemlösefähigkeit kann durch Aktivitäten erlernt werden, die sich mit bedeutsamen und authentischen Problemstellungen beschäftigen (Trilling & Fadel, 2009, p. 51).

Kritisches Denken umfasst alle höheren Denkprozesse, also die Fähigkeit, einen Sachverhalt effektiv zu analysieren und damit ein Problem zu lösen (Kek & Huijser, 2011, p. 330). Demzufolge hängen die Problemlösefähigkeit und das kritische Denken sehr stark zusammen. Dies äußert sich u.a. darin, dass das Partnership for 21st Century Skills die beiden Fähigkeiten in einer Überkategorie zusammenfasst (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Operationalisierung Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit

Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit	
Effektives Argumentieren	<ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Argumentationsarten (induktiv, deduktiv etc.) passend zur Situation einsetzen
Systemisches Denken	<ul style="list-style-type: none"> • Analysieren, wie Teile eines Ganzen mit einander interagieren und Ergebnisse in komplexen Systemen produzieren
Entscheidungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Indizien, Argumente, Behauptungen und Annahmen effektiv analysieren und evaluieren • Verschiedene Perspektiven analysieren und evaluieren • Informationen und Argumente synthetisieren und verbinden können • Informationen interpretieren und Schlussfolgerungen ziehen • Lernerfahrungen und -prozesse kritisch reflektieren
Problemlösefähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Arten unbekannter Probleme auf sowohl konventionelle als auch innovative Art und Weise lösen • Fragen identifizieren und stellen, die verschiedene Blickwinkel verdeutlichen und zu besseren Lösungen führen

Quelle: P21, 2009, p. 5, Übs. H.D.

Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit werden als zielgerichtet angesehen, können mit Argumentationsanalyse, systemischem Denken oder Entscheidungsfindung gleichgesetzt werden und weisen zudem Reflexionsanteile auf (vgl. Tabelle 5).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Prozess des Verfassens einer Bachelorarbeit sowohl wissenschaftliche als auch berufliche Schlüsselkompetenzen ausbilden kann. Die Frage ist nun, wie dieses Potenzial gezielt unterstützt und gefördert werden kann. Damit beschäftigt sich der folgende Abschnitt. Es gibt einen Überblick über verschiedene Ansatzpunkte für die gezielte Förderung von Schlüsselkompetenzen und zeigt die Bedeutung der Reflexion für die Kompetenzentwicklung auf.

4.5 Förderung von Schlüsselkompetenzen

Wie kann man Schlüsselkompetenzen gezielt fördern? Ein Aspekt, der nicht vernachlässigt werden darf und durch die Bologna-Reform bereits auf den Weg gebracht wurde ist, dass die Lehrenden und Hochschulen auf die Relevanz dieser Fähigkeiten aufmerksam gemacht werden und es zum bildungspolitischen Ziel wird, Schlüsselkompetenzen zu fördern. Durch die Integration der Schlüsselkompetenzen in die Curricula der ‚neuen‘ Studiengänge soll sichergestellt werden, dass die Förderung von Schlüsselkompetenzen auch tatsächlich in den einzelnen Modulen und Lehrveranstaltungen stattfindet.

4.5.1 Integrative und additive Förderung von Schlüsselkompetenzen

Grundsätzlich sind dabei zwei Ansätze zu unterscheiden: Die additive oder die integrative Förderung von Schlüsselkompetenzen (häufig, z.B. von Huber (2005) wird auch die Unterscheidung indirekt und direkt verwendet). Der additive Ansatz versucht Schlüsselkompetenzen unabhängig von Fachinhalten zu vermitteln. Dabei findet die Vermittlung häufig in Form von Trainings oder Workshops statt und wird an der Universität in der Regel von zentralen Einrichtungen angeboten (z.B. Career Service, Kompetenzzentrum, Hochschuldidaktisches Zentrum) (Fehr, 2004; Redlich & Rogmann, 2007). Der additive Ansatz ermöglicht die gezielte Vermittlung von Wissen und die Einübung von Fertigkeiten, die für die Kompetenz nötig sind. Nachteil des additiven Ansatzes ist die Fachunabhängigkeit, die dazu führt, dass es keine konkrete Anforderung (d.h. Problemstellung) für eine Handlung gibt, d.h. Kompetenzen unabhängig von einer Anwendung oder von Fachinhalten vermittelt werden sollen. Dies kann zur Folge haben, dass die Relevanz der Kompe-

tenzen in einem bestimmten Anwendungskontext nicht erkannt oder dass die Übertragung auf andere Situationen erschwert wird. Eine Vermittlung abgekoppelt vom eigentlichen Studium beinhaltet somit immer das Problem, dass konkrete Anwendungsszenarien fehlen (Schaeper & Briedis, 2004; Schaeper, 2009). Der integrative Ansatz hingegen bettet die Schlüsselkompetenzentwicklung in das Fachstudium ein und zwar in dem Maße, dass Fachinhalt und Schlüsselkompetenzen gemeinsam entwickelt werden. Durch diesen „ganzheitlichen Ansatz“ (Fehr, 2004, S. 31) erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Schlüsselkompetenzen die Lernergebnisse im Fachstudium positiv beeinflussen und sich direkt auf das Studium sowie auf das spätere Berufsleben anwenden lassen. Eine solche Förderung ist aber auch an bestimmte Lernformen stärker als an andere gekoppelt: Wie bereits im vorherigen (Haupt-)Kapitel (Kapitel 3) erwähnt, kann besonders ein produktives Lernen die Kompetenzentwicklung unterstützen (Heinzel & Marini, 2009, S. 127). Dabei gibt es eine konkrete Anwendungssituation, die mit ihren Anforderungen (Problemstellung, soziale, organisatorische und räumliche Rahmenbedingungen) das Handeln und somit die Anwendung von Schlüsselkompetenzen erfordert. Komplexe Schlüsselkompetenzen können folglich nicht allein durch rezeptives Lernen erworben, sondern sollten auch in Anwendungssituationen eingeübt werden. Studierende müssen sich aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, selbstgesteuert ihren (möglichst authentischen) Lernprozess gestalten und dabei Aufgaben bewältigen, die den Einsatz der jeweiligen Kompetenz erfordern.

Folglich kann bei einem integrativen Ansatz dem *forschenden Lernen* ein hohes Potenzial im Rahmen der Schlüsselkompetenzentwicklung zugeschrieben werden (Huber, 2003, S. 25). Dies zeigen aktuelle Forschungsergebnisse: Der Besuch von (additiven) Schlüsselkompetenzkursen hat nach den Berechnungen des Hochschul-Information-Systems (HIS) einen viel geringeren Effekt auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen als es aktivierende Lehrmethoden haben. Diese unterstützen laut der Untersuchungsergebnisse den Erwerb von Methodenwissen sowie von sozialen Kompetenzen (Schaeper, 2009, p. 682). Ein Nachteil des integrativen Ansatzes ist jedoch, dass der Lehrende eine zusätzliche Belastung stemmen muss, indem er – sofern eine nachhaltige Förderung erfolgen soll – Schlüsselkompetenzen bei der Planung, Entwicklung und Durchführung einer Lernumgebung mitberücksichtigen muss (Fehr, 2004; Redlich & Rogmann, 2007). Häufig kommt dabei der Förderung der Wissenskomponente von Schlüsselkompetenzen ein geringerer Anteil zu, da der Schwerpunkt auf den Fertigkeiten liegt.

Für das forschende Lernen bei Bachelorarbeit verspricht also die integrative Förderung von Schlüsselkompetenzen ein hohes Potenzial. Das forschende Lernen ist ein produktives, problemorientiertes und selbstorganisiertes Lernen, das sich um ein Fachproblem dreht. Die Erarbeitung von fachlichen Kompetenzen geht also mit der Anwendung und Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen einher. Dabei soll nicht ausgeschlossen werden, dass es nicht auch zusätzlich additive Angebote, wie etwa Workshops zu Recherche oder zu Zeitmanagement, gibt. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf einer integrativen Förderung von überfachlichen Kompetenzen. Nachteil der integrativen Förderung ist, wie bereits erwähnt, dass die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen häufig hinter der Unterstützung des inhaltlichen Kompetenzerwerbs zurücktritt und dass die *Wissenskomponente der Schlüsselkompetenzen* weniger im Mittelpunkt steht. Um Schlüsselkompetenzen gezielt zu fördern, sollten jedoch alle drei Elemente – Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen – tangiert werden. Die Dimension des Wissens (z.B. Kenntnisse von Strategien, Wissen über Kommunikationsmodelle) kann zum einen dadurch betont werden, dass Lehrende in eher instruktional geprägten Situationen Informationen vermitteln. Durch die Verarbeitung dieser Informationen wird bei den Lernenden ein erstes *Verständnis* für Kompetenzen erzeugt und das *Bewusstsein für das eigene Kompetenzniveau* geweckt. Zum anderen ist es möglich, die Dimension des

Wissens durch die Aktivierung von eigenen Erfahrungen anzusprechen. Dies kann z.B. durch eine angeleitete Reflexion erfolgen (Berdrow & Evers, 2011, p. 413). Bei der angeleiteten Reflexion wird durch rückblickendes Nachdenken darüber reflektiert, welches Wissen für die Handlungen nötig war, welche Fertigkeiten wie eingesetzt wurden und welche Einstellungen einen Einfluss auf die Art und Weise des Handelns hatten. Während die Ebene der Fertigkeiten im Lernprozess gerade durch aktivierende Lernformen betont wird, kann die Einstellungskomponente von Schlüsselkompetenzen nur schwer gezielt gefördert werden und man versucht meist sie durch Vorbildwirkungen zu beeinflussen (Modelllernen) (Rohlf, 2011, S. 25). Das liegt vor allem daran, dass Einstellungen relativ langfristige Ansichten und Werthaltungen sind, die kaum durch punktuelle Interventionen verändert werden können (Triandis, 1975). In Anlehnung an Euler, Hasanbegovic, Kerres und Seufert (2006), Rohlf (2011) und Weinert (1998) wird hier die Auffassung vertreten, dass Einstellungen über die Zeit mit Hilfe von Wissen und Fertigkeiten, die angeeignet wurden, verändert werden können, es aber nicht müssen, da sie durch viele andere Faktoren (z.B. intrinsische Motivation) ebenfalls beeinflusst werden. Reflexion spricht also alle drei Dimensionen der Schlüsselkompetenz gleichermaßen an. Sie unterstützt damit die Entwicklung durch eine rückblickende Auseinandersetzung und weniger durch die Aktivierung der Schlüsselkompetenz durch Aufgaben.

Bei einer gezielten Unterstützung der Kompetenzentwicklung muss im Sinne des Merkmals der Anforderungsorientierung von Schlüsselkompetenzen zudem daran gedacht werden, Aufgabenstellungen bzw. Lernsituationen so zu konzipieren, dass sie die Anwendung von Schlüsselkompetenzen voraussetzen. Insbesondere sollen die Lernsituationen die Anwendung solcher Kompetenzen erfordern, die auch im späteren Berufsleben von Relevanz sind. In der vorliegenden Arbeit wurde bereits mehrfach darauf verwiesen, dass die Anforderungen, die das forschende Lernen an die Lernenden stellt, berufsrelevante Schlüsselkompetenzen fördern können. Das liegt u.a. an der charakteristischen Offenheit, Problemorientierung oder auch am Anwendungsbezug des Lernens. Somit ist die Anforderungsorientierung beim Verfassen von Bachelorarbeiten bereits durch das zugrundeliegende Lernprinzip gegeben.

Eine erfolgreiche Lernumgebung zur Förderung von Schlüsselkompetenzen sollte also die Vermittlung bzw. Konstruktion von Wissen über die Kompetenzen berücksichtigen, persönliche Anwendungserfahrungen fördern und eine Reflexion über die Zusammenhänge dieser beiden Bereiche beinhalten (Berdrow & Evers, 2011). In welchem Verhältnis diese Elemente zueinander stehen, hängt vom Ziel der Lehrveranstaltung und den Vorkenntnissen der Lernenden ab. Da den Lernenden beim Verfassen der Bachelorarbeit ein gewisses Maß an Vorkenntnissen unterstellt werden kann (zur Lerneranalyse siehe ausführlicher Kapitel 7), ist vor allem die angeleitete Reflexion eine Möglichkeit, die gezielte Schlüsselkompetenzentwicklung beim forschenden Lernen zu unterstützen. Die nächsten Abschnitte widmen sich daher der Aufgabe, Reflexion als Konzept genauer zu fassen und die Möglichkeiten, die sich für die Unterstützung der Kompetenzentwicklung bieten, darzulegen.

4.5.2 Reflexion

Das Konzept der Reflexion weist im heutigen Gebrauch eine gewisse Unschärfe auf. Begriffe wie kritische Reflexion, Reflexivität, kritische Selbstreflexion, kritisches Denken oder Metakognition werden häufig als Synonym verwendet, können aber auch andere Bedeutungen haben (Woerkm, 2010, p. 340).

Was genau wird in der vorliegenden Arbeit unter Reflexion verstanden? Reflexion wird als ein steuerbarer Prozess gesehen, der durch Ausgangsprobleme angestoßen werden kann und eine nach innen gerichtete Betrachtung des bereits vorhandenen Wissens in Bezug auf die Problemsituation erfordert (Morrison, 1996, p. 317). Reflektieren bezeichnet „den Vorgang, über das Wahrgenommene – sei es gegenständlich, sei es sozial – nachzudenken“ (Häcker, Hilzensauer & Reinmann, 2008, S. 1). Mezirow (1997) grenzt Reflexion von routiniertem Handeln sowie von Verstehen ab. Routiniertes Handeln findet statt, wenn der Lernende eine Handlung ausführt, über die er nicht nachdenkt und die automatisiert abläuft. Verstehen findet statt, wenn der Lernende das Gelernte versteht, aber die Gedanken und Annahmen, die dem Verstehen zugrunde liegen, nicht hinterfragt. Erst mit der Reflexion hinterfragen und bewerten die Lernenden ihr Handeln und überlegen sich, wie sie es das nächste Mal besser oder anders machen könnten. Die *kritische* Reflexion schließlich bedeutet für Mezirow (1997), dass die Lernenden auch die dem Handeln zugrundeliegenden Wertvorstellungen und Normen sowie Annahmen über die Umwelt hinterfragen und kritisch betrachten (Lim, 2011, p. 173). Eine weitere bekannte Unterscheidung findet sich bei Schön (1992), der ‚knowing-in-action‘ von ‚reflection-in-action‘ und ‚reflection-on-action‘ abgrenzt. Knowing-in-action bezeichnet Handlungen, bei denen unbewusst Wissen angewendet wird. Diese Kategorie ist vergleichbar mit routiniertem Handeln nach Mezirow (1997). Reflection-in-action bezeichnet Handlungen, bei denen die routinierten Handlungen aufgrund einer Störung nicht funktionieren und die handelnde Person auf ihre Erfahrungen zurückgreifen muss, um die Problemsituation durch neu angepasste Handlungsweisen zu lösen. Die reflection-on-action findet statt, wenn die Handlung bereits in der Vergangenheit liegt und der Handelnde nachträglich versucht, Handlungsmuster zu erkennen oder bestimmte Gründe für das eigene Handeln zu identifizieren und zu erklären (Schön, 1992, p. 124). Die letzte Form findet sich wohl am häufigsten bei der angeleiteten Reflexion in Bildungsinstitutionen. Dabei wird in der Regel auch versucht, die kritische Reflexion nach Mezirow (1997) anzustoßen. Um das heutige Verständnis von Reflexion nachvollziehen zu können, hilft es, die Entwicklungslinien, die sich mit dem Begriff beschäftigen haben, näher zu betrachten.

Brookfield (2000) macht vier Traditionen aus, die den Reflexionsbegriff prägten und damit auch die Erklärung für verschiedene Sichtweisen auf den Begriff liefern können. Zum einen ist die *ideologische Kritik* zu nennen, die auf die kritische Theorie der Frankfurter Schule zurückgeht. In dieser Tradition besteht das normative Verständnis von Reflexion darin, zu erkennen, „how uncritically accepted and unjust dominant ideologies are embedded in everyday situations and practices“ (Woerkom, 2010, p. 342). In der *psychotherapeutischen Tradition* hingegen hat sich ein Kritik- bzw. Reflexionsverständnis entwickelt, das sich vor allem auf die Aufarbeitung und Hinterfragung von Kindheitserfahrungen bezieht. Durch psychotherapeutische Reflexion können sich Personen über die Erfahrungen klar werden, die ihr aktuelles Handeln beschränken und begrenzen. Der Reflexionsbegriff in der Tradition der *analytischen Philosophie* bezieht sich wiederum hauptsächlich darauf, kritisch und ‚objektiv‘ zu denken, d.h. logische Denkfehler zu erkennen, Fakten sowie Beweise von Meinungen und Erfahrungen abzugrenzen und gezielt zu argumentieren. Dieses Verständnis wird häufig dem an der Universität zu fördernden *kritischen Denken* zugrunde gelegt. Die letzte Tradition, die sich mit dem Reflexionsbegriff vor ihrem Fachhintergrund beschäftigt, ist der *pragmatische Konstruktivismus*. Dieser sieht Reflexion im Wechsel mit Aktion als wesentlichen Bestandteil der Konstruktion von Wissen (Brookfield, 2000, pp. 36–37). Aus dieser Tradition entwickelten sich zahlreiche Denk- und Reflexionsmodelle, z.B. das Modell von Boud, Keogh und Walker (1985) oder das von Kolb (1984). Dieses Reflexionsverständnis liegt auch der vorliegenden Arbeit zugrunde.

4.5.3 Die Rolle der Reflexion im Prozess der Kompetenzentwicklung

Wichtig ist aus Lehrendensicht, sich der Rolle der Reflexion im Lernprozess bewusst zu sein. Denn die Reflexion stellt meist nur einen Teil der Lernhandlung dar, ist für den Lernprozess jedoch von wesentlicher Bedeutung. Das verdeutlicht der Lernzyklus von Kolb (1984), welcher den Lernprozess in die Phasen der Erfahrung, der Reflexion, der Konzeption und dem Experiment einteilt (s.a. Healey, 2005; Hepworth & Walton, 2009; Schneider & Wildt, 2009b).

- (1) Konkrete Erfahrung: Hier sind die Lernenden aktiv und machen eigenen Lernerfahrungen.
- (2) Reflektierende Beobachtung („reflective observation“): Studierende stoßen bei der Auseinandersetzung mit einem Thema auf Widersprüche oder Unklarheiten, welche den Ausgangspunkt ihrer Reflexion darstellen. Sie betrachten die gefundenen Informationen aus verschiedenen Blickwinkeln und mit der nötigen kritischen Distanz. Neben der fachlichen Reflexion kann an dieser Stelle eine schlüsselkompetenzbezogene Reflexion über den bisherigen Prozess der Auseinandersetzung mit dem Thema, z.B. bezogen auf Denkprozesse, Recherchestrategien und Auswahlmechanismen erfolgen
- (3) Abstrakte Konzeptbildung („abstract conceptualisation“): In einem dritten Schritt festigen die Lernenden ihre Ideen. Sie kommen zu einer Schlussfolgerung, einer Theorie, basierend auf ihren Überlegungen.
- (4) Aktives Experimentieren („active experimentation“): Die Lernenden überführen ihr Wissen in Handlungsalternativen und erproben diese in realen Situationen (Kolb, 1984).

Dieser Lernzyklus von Kolb (1984) wurde von verschiedenen Autoren mit dem Forschungsprozess bzw. -zyklus in Verbindung gesetzt. So ziehen Schneider und Wildt (2009b) den Vergleich zwischen den Phasen des Lernens und denen des Forschens. Sie sehen Parallelen zwischen der ‚konkreten Erfahrung‘ und der Phase der Themenfindung, während die ‚reflektierenden Beobachtung‘ bei der Hypothesenbildung und der Formulierung der Forschungsfragen stattfindet. Die Phase des ‚abstrakten Konzeptes‘ ist mit der Entwicklung eines Untersuchungsdesigns und die Phase des ‚aktiven Experimentierens‘ mit der Durchführung der Empirie, der Auswertung und der Präsentation bzw. Publikation der Ergebnisse gleichzusetzen (Schneider & Wildt, 2009b; Wildt, 2009, S. 6). Lernzyklus und Forschungszyklus laufen nach einem immer ähnlichen Schema ab: Durch die Gestaltung von Lernumgebung können diese Zyklen miteinander verknüpft werden (Wildt, 2009, S. 5). Sinnvoll erscheint vor dem Hintergrund der Förderung von Kompetenzen, wie von Hepworth und Walton (2009, S. 71) vorgeschlagen, vor allem die Anwendung des Lernzyklus auf *jede einzelne* Phase des Forschungsprozesses. Dadurch kann die gezielte Entwicklung von einzelnen Schlüsselkompetenzen (z.B. die erwähnte Informationskompetenz) gefördert werden. Enthält jede Phase des Forschungsprozesses einen Reflexionsanteil, so kann die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in jeder Phase unterstützt werden. Denn die Anforderungen an das Handeln unterscheiden sich von Phase zu Phase. In der Themenfindung muss beispielsweise bezüglich der Informationskompetenz so gesucht werden, dass Forschungslücken identifiziert werden können. Beim Verfassen der Arbeit bzw. der Publikation müssen die gefundenen Informationen bewertet und so zusammengestellt werden, dass sie für einen bestimmten Leserkreis Sinn ergeben.

Der Lernzyklus nach Kolb (1984) kann mit Euler und Hahn (2007) auf die Bereiche Erleben, Reflektieren und Erproben reduziert werden. Insbesondere bei Handlungskompetenzen ist es unermesslich, sich im Kreislauf von Erleben – Reflektieren – Erproben zu bewegen und mentale Modelle und unbewusste Handlungsschemata zu identifizieren, zu hinterfragen und weiterzuent-

wickeln (Euler & Hahn, 2007, S. 459). Die folgende Darstellung orientiert sich an den von Euler und Hahn (2007) spezifizierten Schritten und illustriert mögliche Ansatzpunkte für didaktische Maßnahmen im Rahmen des forschenden Lernens bei Bachelorarbeiten.

Die konkrete Erfahrung bzw. das „Erleben“ liefert einen Ausgangspunkt für die Reflexion. In Bezug auf das forschende Lernen findet beim Verfassen von Abschlussarbeiten das Erleben meist außerhalb einer Seminarsituation statt, kann aber durch didaktische Maßnahmen Gegenstand des Seminars werden. So könnte beispielsweise ein Studierender einen Tag beim Verfassen der Abschlussarbeit dokumentieren oder man könnte in der Seminarsituation eine Praxissituation nachempfinden, mit der Verfasser von Abschlussarbeiten häufig konfrontiert werden. Zudem kann ein Erfahrungsaustausch oder eine Diskussion bereits dazu führen, das Erleben zu reaktivieren (Euler & Hahn, 2007, S. 460).

Die Reflexion kann laut Euler und Hahn (2007, S. 460) durch verschiedene Techniken angeregt werden. Zu nennen wäre hier eine systematische Situationsanalyse, bei der die Erfahrungen nachträglich (alleine oder in Gruppendiskussion) analysiert werden. Eine andere Möglichkeit der Reflexion besteht darin, ein ähnliches Problem zu analysieren und zu versuchen, dieses zu lösen, um anschließend die Lösung auf die eigene Erfahrung anzuwenden bzw. zu adaptieren. Wildt (2003) hält fest, dass alle Verfahren, die auch im Berufsleben Anwendung finden und für die häufig externe Firmen beauftragt werden, prinzipiell auf forschendes Lernen in Hochschulkontexten übertragbar sind. Er nennt „Intervision, Kollegiale Beratung, Coaching oder Supervision . . . Gesprächsführung, Encounter, themenzentrierte Interaktion, psychodramatische Verfahren“ (Wildt, 2003, S. 81). Anleitung und Unterstützung der Reflexion kann also sowohl in 1:1-Situationen mit dem Betreuer als auch mit einem Peer oder in Gruppensituationen erfolgen. Reflexion ist aber auch nur mit einem selbst möglich, indem man seine Gedanken und Überlegungen verschriftlicht.

Das Erproben als letzter Schritt von Euler und Hahns (2007) Dreischritt zielt darauf ab, dass die zukünftigen Handlungen oder Planungen ausprobiert werden, um diese direkt in Handlungskompetenzen überführen zu können. Dieser Schritt schließt wiederum den Kreis. D.h.. die Reflexion kann von vorne beginnen, indem die Erprobung reflektiert wird (Euler & Hahn, 2007, S. 461). Erprobung findet beim Verfassen der Bachelorarbeit fortwährend statt, kann aber auch gezielt unterstützt werden, z.B. im Rahmen eines intensiven Coachings.

4.5.4 Gegenstand der Reflexion

Um Reflexion als lernförderlich einzusetzen, muss festgelegt werden, über welche Sachverhalte reflektiert wird. In ihrem Modell der kritischen Reflexion unterscheidet Smith (2011) zwischen *personenbezogener, interaktionsbezogener, kontextbezogener und kritischer* Reflexion.

Die personenbezogene Reflexion bezieht sich auf die eigenen Wahrnehmungen, Entscheidungen und Handlungen (Smith, 2011, p. 211). Zur personenbezogenen Reflexion ist beispielsweise die Reflexion über die unserem Handeln zugrundeliegende Theorie zu zählen. Schön (1992) führte in dem Zusammenhang die Unterscheidung in ‚theories-in-use‘ und ‚espoused-theory‘ ein. Die ‚theories-in-use‘ sind die Theorien, die unserem Handeln tatsächlich zugrunde liegen. Meist sind sie implizit, d.h. wir können sie selbst nicht als unserem Handeln zugrunde liegend identifizieren oder benennen. Die ‚espoused-theory‘ ist jene Theorie, von der wir ausgehen, dass sie unseren Handlungen zugrunde liegt (Kinsella, 2007, p. 398). Im Idealfall ist die ‚espoused-theory‘ die ‚theory-in-use‘. Dies trifft aber in den seltensten Fällen zu. Auf *Interaktion* bezogene Reflexion setzt sich mit der Kommunikation mit anderen Personen auseinander. Dabei wird die Rolle, die die

Interagierenden einnehmen überdacht, aber auch gruppendynamische Prozesse werden evaluiert. Diese Reflexion zielt meist auf verschiedene Komponenten der Sozialkompetenzen ab (Smith, 2011, p. 216). *Die kontextbezogene Reflexion* bezieht sich auf die zugrundeliegenden Werte, Normen und kognitiven Schemata einer Gruppe bzw. Gesellschaft. Es wird hinterfragt, ob eine Handlung in einer anderen Kultur, Situation oder vor dem Hintergrund eines anderen Denkens ebenso Gültigkeit besessen hätte. Diese Reflexion fokussiert nicht ausschließlich die eigene Person, sondern immer auch die anderen Handelnden. *Kritische Reflexion* schließlich bezieht die gesellschaftliche und politische Situation mit ein und fragt danach, welche Akteure welche Machtverhältnisse in die Situation einbringen und wie sie dadurch die Situation beeinflussen (Smith, 2011, pp. 216–217).

Korthagen und Vasalos (2005) zeigen einen Weg der Reflexion auf, welcher explizit die *Lernsituation* als Gegenstand der Reflexion nutzt (vgl. Abbildung 7). Dies ermöglicht – vor allem im Bereich der ‚Kernreflexion‘ – einen Transfer auf andere (Lern-)Situationen. Sie halten sechs Bereiche fest, auf die sich Reflexion beziehen kann und die in Form eines Zwiebelmodells angeordnet sind. Diese Ebenen beeinflussen das Handeln und Denken von Personen (Korthagen & Vasalos, 2005).

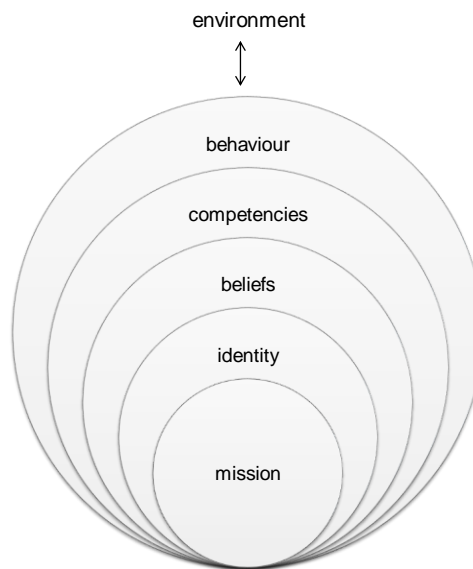


Abbildung 7: Zwiebelmodell der verschiedenen Reflexionsebenen (Korthagen & Vasalos, 2005, p. 54)

- (1) Umgebung („environment“): Dies bezieht sich auf alle Aspekte der Situation, z.B. die physikalische Umgebung, aber auch anwesende Personen.
- (2) Verhalten („behaviour“): Das eigene Verhalten bzw. Handeln in Bezug auf Aktion sowie auf Reaktion wird genauer betrachtet.
- (3) Kompetenzen („competencies“): Welche Kompetenzen sind in der Situation erforderlich bzw. werden eingesetzt oder sind noch weiterzuentwickeln.
- (4) Annahmen („beliefs“): Zugrundeliegende Annahmen oder vorschnelle Urteile können das Handeln beeinflussen.
- (5) Identität („identity“): Hier kann sowohl die professionelle Identität als auch die persönliche Identität zum Tragen kommen, also das Selbstbild, das das Handeln prägt. Dabei können die

professionelle und die persönliche Identität in Konflikt geraten, wenn sie sich stark unterscheiden.

(6) Mission („mission“): Hier finden sich die Gründe dafür, warum eine Person ihren Beruf gewählt hat und was ihre Berufung in der Welt ist. Diese Ebene ist höher anzusiedeln als die der Identität, da sie grundlegende Annahmen über die eigene Position und Rolle in der Welt beinhaltet, die häufig unbewusst vorliegen (Korthagen & Vasalos, 2005, pp. 52–54).

Diese Ebenen wirken nicht nur von oben nach unten, sondern auch von unten nach oben. D.h. nicht nur die Identität beeinflusst das Verhalten, sondern das Verhalten kann genauso die Identität beeinflussen. Dabei wird die Reflexion der Identität und der Mission von Korthagen und Vasalos (2005) als Kernreflexion bezeichnet, da der Kern der Persönlichkeit davon betroffen ist und nicht nur oberflächliche Ebenen des Handelns oder der Kompetenzen (Korthagen & Vasalos, 2005).

Das Modell von Korthagen und Vasalos (2005) sieht Reflexion als einen ganzheitlichen Prozess, der sich nicht nur auf das Verhalten oder die dafür benötigten Schlüsselkompetenzen bezieht, sondern den Menschen als Ganzes berücksichtigt. Damit kann es im weitesten Sinne der pädagogischen Perspektive auf Schlüsselkompetenzentwicklung zugeordnet werden. Es zeigt vielfältige Reflexionsgegenstände auf, macht eine Bearbeitung aller Ebenen aber nicht zur Voraussetzung für eine erfolgreiche Reflexion.

4.5.5 Ablaufmodelle der Reflexion

Während die Modelle von Korthagen und Vasalos (2005) oder Smith (2011) sich auf den Gegenstand der Reflexion beziehen, gibt es auch Ablaufmodelle für die Reflexion, welche nur zum Teil auf Inhalte eingehen, sondern eher eine schrittweise Anleitung auf abstrakter Ebene fokussieren.

Boud, Keogh und Walter (1985) führen vier Schritte der Reflexion an, die sich dadurch auszeichnen, negative Gefühle zu berücksichtigen. Sie unterscheiden die Schritte (1) Rückkehr zur Erfahrung, (2) Nutzung der positiven Gefühle, (3) Bearbeitung der negativen Gefühle und (4) Re-evaluation der Erfahrung. Die *Rückkehr der Erfahrung* dient dazu, Erlebtes so zu beschreiben, dass zwar die organisatorischen und emotionalen Bedingungen der Situation klar werden, jedoch noch keine Beurteilung oder Bewertung der Situation erfolgt. Beim zweiten Schritt, der *Betrachtung der Gefühle*, sollte eine Bestärkung positiver Gefühle erfolgen und bei negativen Gefühlen frühzeitig gegengesteuert werden. Negative Gefühle wie Frustration oder Verwirrung können den Reflexionsprozess blockieren und müssen deswegen thematisiert und bearbeitet werden. Die Bearbeitung sollte in einem geschützten Raum stattfinden, in dem die Gefühle nicht sanktioniert o.ä. werden. Beim letzten Schritt, der *Re-evaluation*, findet die abschließende Bewertung und Interpretation der Situation statt. Hier erfolgt der Schritt der Integration neuen Wissens oder der Verknüpfung von Praxiserfahrungen mit bekannten Theorien. Diese Überlegungen werden in verändertes Wissen, Einstellungen oder Handlungen überführt (Boud, Keogh & Walter, 1985, pp. 21–25).

Eine andere Möglichkeit, die Reflexion zu strukturieren, sind die Schritte der (1) Situationsbeschreibung, der (2) Analyse und Interpretation, dem (3) Ziehen von Einsichten und Folgerungen und den (4) Planungen nach Jones und Shelton (2006). Im ersten Schritt werden, ebenso wie bei Boud et al. (1985) wertungsfreie Beschreibungen getätigt, welche in einem nächsten Schritt erst interpretiert werden. „Analysis and interpretation involve careful examination of the motivations, thoughts, beliefs, questions, assumptions, feelings, attitudes, desires, and expectations that guide your thinking and behavior“ (Jones & Shelton, 2006, p. 57). Die Phasen, die bei Boud et al.

(1985) in einem einzelnen Schritt zusammengefasst sind, werden bei Jones und Shelton aufgeteilt in das aktive Erkunden von Einsichten aus der Reflexion und daraus ableitbaren Folgerungen für zukünftiges Handeln.²⁷

Wie können diese Modelle für die Unterstützung von Reflexion beim Verfassen von Bachelorarbeiten genutzt werden? Das Modell von Boud et al. (1985) eignet sich besonders, da es frustrierende Erfahrungen, die bei Bachelorarbeiten aufgrund eines geringen wahrgenommenen Kompetenzerlebens (Holtgrewe, 2008) häufiger vorkommen berücksichtigt bzw. negative Emotionen aufarbeitet. Weiter oben wurde erwähnt, dass für die Aufarbeitung solcher Gefühle eine Atmosphäre des Vertrauens geschaffen werden muss. Eine solche Situation bei einem BA-Kolloquium herzustellen, kann eine Herausforderung darstellen, denn der Seminarleiter ist in vielen Fällen auch der Prüfer der Arbeit. Zudem kann zwischen den Verfassern der Bachelorarbeit ein gewisser Wettbewerb bestehen, der das Zeigen von Schwäche eher unterdrückt. Während das Modell von Boud et al. (1985) also ein besonderes Augenmerk auf die Emotionen legt, zeichnet sich das Modell von Jones und Shelton (2006) dadurch aus, dass es ein besonders tiefes Einsteigen in die Reflexion ermöglicht. Beide Modelle haben also ihre Vor- und Nachteile für das Unterstützen von Reflexion bei der Bachelorarbeit. In der vorliegenden Arbeit möchte ich daher beide Modelle kombinieren und in ein Ablaufmodell überführen (vgl. Tabelle 6).

Das entwickelte Ablaufmodell lässt sich folgendermaßen beschreiben:

Als erster Schritt erfolgt die *(1) Situationsanalyse ohne Beurteilung oder Bewertung der Situation*. Dieser Schritt findet sich in beiden vorgestellten Modellen. Danach werden die Schritte (2) und (3) aus dem Modell von Boud et al. (1985) übernommen und in einen Schritt zusammengefasst: *die (2) Bearbeitung der positiven und negativen Gefühle*. Wie erwähnt kann es bei der Bearbeitung der Gefühle in der Lernsituation Schwierigkeiten geben. Da dieser Aspekt aus meiner Perspektive jedoch sehr wichtig ist, soll er zwar reduziert, aber als vollständiger Schritt enthalten sein. Wichtig ist, dass nach der Bearbeitung der Gefühle der Reflektierende versuchen soll, sich davon zu lösen und die *(3) Situation zu interpretieren und zu analysieren* (auch vor dem Hintergrund der Erkenntnisse, die er selbst gerade über seine Gefühle in der Situation gesammelt hat). Die *(4) Folgerungen und Einsichten* lassen sich in der letzten Phase sehr gut mit daraus resultierenden Planungen verbinden. Deswegen werden diese, bei Jones und Shelton (2006) als zwei getrennte Phasen deklarierten Schritte in dem von mir vorgeschlagenen Modell auf eine Phase reduziert.

Die Reflexion anhand dieser Schritte ist eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. Es empfiehlt sich, diese Schritte mit den verschiedenen, weiter oben angeführten Gegenständen zu kombinieren. Prinzipiell kann somit der Ablauf in Bezug auf jeden der Reflexionsgegenstände durchgeführt werden, also sich z.B. auf das Verhalten, auf die eigenen Kompetenzen oder gar auf die Annahmen beziehen. Möchte man Reflexion gezielt fördern, sollte man daher in der Anleitung zur Reflexion ein schrittweises Vorgehen anstreben, welches sich auf verschiedene inhaltliche Reflexionsebenen bezieht. Ein solches Vorgehen ist in der nachfolgenden Tabelle (Tabelle 6) verdeutlicht. Auf welchen Gegenstand sich die Reflexion bezieht, hängt dabei vom jeweiligen Ziel und der Fähigkeit der Lernenden ab. Es ist also für die reflektierenden Personen nicht immer nötig, alle Bereiche, die aktuell in den Spalten dargestellt sind, zu bedienen. Dies ist nur bei sehr komplexen Reflexionsanlässen, wie z.B. einem Streit oder einer

²⁷ Dies sind nur zwei von verschiedenen, anderen Reflexionsmodellen. Auch Korthagen und Vasalos (2005) präsentieren mit dem ALACT-Modell ein Lernschema, das der Reflexion einen wesentlichen Anteil zuordnet. ALACT steht dabei für ‚action‘, ‚looking back on the action‘, ‚awareness of essential aspects‘, ‚creating alternative methods of action‘ und ‚trial‘ (Korthagen & Vasalos, 2005, pp. 50–51).

4. Schlüsselkompetenzen

persönlichen Arbeitshaltung, möglich. Für Aspekte, wie das Vorgehen beim Suchen von Informationen reicht es auch, nur einige der Spalten auszufüllen.

Tabelle 6: Schrittweises Vorgehen bei der Reflexion

in Bezug auf..		Umgebung	Verhalten	Kompetenzen	Annahmen	Identität	Mission
Schritte							
1.	Rückkehr zur Erfahrung / Situationsbeschreibung						
2.	Nutzung positiver Gefühle / Bearbeitung negativer Gefühle						
3.	Analyse und Interpretation						
4.	Folgerungen, Einsichten und daraus resultierende Planungen						

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Korthagen und Vasalos (2005), Jones und Shelton (2006) und Boud et al. (1985).

Lehrende können die Reflexion sowohl in Bezug auf den Ablauf als auch bezüglich des Gegenstands unterstützen, indem sie beispielsweise mit Hilfe von Fragen dazu anleiten, sich schrittweise Gedanken zu machen oder indem die Fragen sich auf einen bestimmten Gegenstand konzentrieren. Um nachhaltig Schlüsselkompetenzen zu fördern, sollte langfristig zumindest die Kompetenz-Ebene tangiert werden. Dadurch werden den Studierenden ihre vorhandenen Kompetenzen, aber auch ihre Defizite bewusst und sie können Schwierigkeiten im Handeln darauf zurückführen. Dies kann wiederum als Ausgangspunkt für den gezielten, selbstgesteuerten Ausbau der jeweiligen Kompetenzen dienen.

4.6. Zusammenfassung, Zwischenfazit und Implikationen für die Empirie

In Kapitel 4 wurde aufgezeigt, welche Anforderungen die heutige Wissensgesellschaft an die Studierenden stellt und warum Schlüsselkompetenzen von vielen verschiedenen Interessensgruppen (Bildungspolitik, Arbeitnehmer, Studierende selbst) gefordert werden. Um das Konzept der Schlüsselkompetenzen fassen zu können, wurden seine zentralen Merkmale, die eine hohe Relevanz für die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen aufweisen, identifiziert. Schlüsselkompetenzen bestehen aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die in einer Lernumgebung mitbedacht werden müssen. Zudem helfen sie, aktuellen Anforderungen der Gesellschaft zu genügen. Folglich müssen auch diese Anforderungen in der Lernumgebung Niederschlag finden. Solche Anforderungen sind u.a. komplexe Probleme, unplanbare und unstrukturierte Tätigkeiten in vielfältigen Kontexten.

Schlüsselkompetenzen können nach vielfältigen Klassifikationsschemata geordnet werden. Eine neuere, hier vorgestellte und normativ geprägte Einteilung ist die der 21st Century Skills. Dabei werden Schlüsselkompetenzen in Kategorien geordnet, die für die Bewältigung der Anforderungen der Wissensgesellschaft notwendig sind. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass die Anforderungen, die im 21. Jahrhundert an einen Wissensarbeiter gestellt werden, sich nur wenig von den Anforderungen, die das forschende Lernen an die Lernenden stellt, unterscheiden. Forschendes Lernen kann als Lernkonzept gesehen werden, das insbesondere den Anforderungen der Wissensgesellschaft gerecht wird, indem es auf die Entwicklung eben jener Kompetenzen abzielt, die in einem Wissensarbeiterberuf benötigt werden und die laut den in Kapitel 4.1 ange-

fürten Untersuchungsergebnissen noch viel zu wenig ausgebildet sind. Damit lässt sich festhalten, dass beim Verfassen von Bachelorarbeiten nicht nur wissenschaftlich, sondern auch beruflich relevante Schlüsselkompetenzen gefördert werden können. Zu diesen zählen insbesondere die Informationskompetenz, das Problemlösen, das kritische Denken und die Selbstorganisationsfähigkeit. Diese Fähigkeiten wurden in Kapitel 4.4 anhand des Klassifikationsschemas zu 21st Century Skills so spezifiziert, dass sie als Grundlage für die Konzeption einer Lernumgebung fungieren können.

Ausgehend von den zentralen Merkmalen von Schlüsselkompetenzen wurden wesentliche Ansatzpunkte für die Förderung von Schlüsselkompetenzen betrachtet, welche insbesondere beim Verfassen von Bachelorarbeiten Anwendung finden können: Die Förderung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen kann beim forschenden Lernen durch einen integrativen Ansatz, bei dem die Studierenden im Rahmen der Bearbeitung von Fachproblemen Schlüsselkompetenzen entwickeln, erfolgen. Um alle drei Dimensionen des Schlüsselkompetenz-Konzepts abzudecken, ist es sinnvoll, diesen Ansatz durch eine angeleitete Reflexion zu stärken, welche Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen gleichermaßen fokussiert. Diese ermöglicht nicht nur dass die Studierenden erkennen, welche überfachlichen Kompetenzen sie erwerben und für diese Kompetenzen sensibilisiert werden, sondern auch, dass sie die Kompetenzentwicklung mit Hinblick auf lebenslanges Lernen verfolgen, planen und gezielt verfolgen können.

Die Reflexion hat nicht nur auf der Ebene der Elemente von Schlüsselkompetenzen eine wichtige Funktion, sondern sie zielt auch darauf ab, negative Emotionen, die im Lernprozess entstehen können, zu bearbeiten sowie die gemachten Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen – von der Umgebung bis zur eigenen Mission oder Identität – zu betrachten und zu analysieren. Basierend auf den bisherigen Erkenntnissen zu Reflexion und ihrer Anleitung wurde daher ein Reflexionsraster entwickelt, welches die Besonderheiten des forschenden Lernens bei Bachelorarbeiten berücksichtigt und eine schrittweise Anleitung zur Reflexion ermöglicht.

Die Möglichkeiten der Gestaltung von Lernumgebungen zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs beim Verfassen von Abschlussarbeiten sind vielfältig und hängen jeweils von den Vorkenntnissen der Lernenden ab, welche wiederum nicht gestaltbar sind. Ein Großteil dieser Möglichkeiten wird meiner Einschätzung nach aktuell nicht ausgeschöpft. Wie in der Einleitung erwähnt, verfügen noch längst nicht alle Studiengänge über begleitende BA-Kolloquien, geschweige denn weiterführende Unterstützungsangebote zum Verfassen der Bachelorarbeit. Die bisherigen Abschnitte der Arbeit sollen das Potenzial, das in diesem Prozess steckt, aufzeigen sowie erste Ansatzpunkte für die gezielte Förderung von Schlüsselkompetenzen beim forschenden Lernen identifizieren. Nun gilt es, die dargelegten Annahmen und aufgeworfenen Fragen empirisch zu überprüfen. Um eine Lernumgebung zu gestalten reicht es nicht aus, sich an den bisherigen theoretischen Erkenntnissen und empirischen Befunden zu orientieren. Denn auch wenn die didaktischen Ansatzpunkte zur Unterstützung forschenden Lernens bei Bachelorarbeiten im ersten Teil der vorliegenden Arbeit aufgezeigt wurden, bedeutet das nicht, dass diese Potenziale momentan erkannt oder gar genutzt bzw. gestaltet werden. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, zu erheben, welcher Ansatz beim Unterstützen der Bachelorarbeit in den Studiengängen der Human- und Gesellschaftswissenschaften verfolgt wird. Werden Merkblätter und Sprechstunden angeboten oder gibt es ein Kolloquium? Wie ist dieses Kolloquium gestaltet? Werden die Potenziale, die digitale Medien für die Unterstützung dieses selbstorganisierten Prozesses bieten, erkannt und genutzt? Geschieht diese Nutzung informell oder ist sie in eine Lernumgebung eingebettet? Inwiefern wird die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen gezielt in eine Lernumgebung zum Verfassen der Bachelorarbeit eingebettet? Wird dabei zur Reflexion angeleitet? An welchen Punk-

4. Schlüsselkompetenzen

ten ist die aktuelle Situation in Bezug auf das Ziel, die Schlüsselkompetenzentwicklung stärker im Lernprozess zu verankern, noch ausbaufähig? Antworten auf diese Fragen soll eine empirische Untersuchung geben.

5. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Aufgrund des Forschungsproblems und des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit wird bei der empirischen Untersuchung ein qualitativer Ansatz verfolgt. Im Gegensatz zu quantitativen sind qualitative Methoden stark von Disziplin und vom Untersuchungsgegenstand abhängig. Um das wissenschaftliche Vorgehen nachvollziehen zu können, werden bei der qualitativen Forschung die Auswahl der Methoden, die Datenerhebung, die Auswertung und Interpretation so transparent und nachvollziehbar wie möglich dokumentiert (Mayring, 2002; Kapitel 5.1). Danach werden die einzelnen Fälle nacheinander vorgestellt und analysiert (Kapitel 5.2-5.5). Abschließend erfolgt eine fallkontrastierende Analyse und es werden Folgerungen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Unterstützung des forschenden Lernens beim Verfassen der Bachelorarbeit gezogen (Kapitel 5.6).

5.1. Anlage der Untersuchung

Die nachfolgenden Abschnitte sind in Anlehnung an Niglas (2004, S. 21) anhand der wichtigsten Entscheidungen eines Forschungsvorhabens gegliedert. Zu Beginn wird das Erkenntnisinteresse und Forschungsproblem formuliert (Kapitel 5.1.1). Diese Überlegungen münden in der genauen Darstellung des Forschungsdesigns (Kapitel 5.1.2) und der damit zusammenhängenden Sampling-Strategie (Kapitel 5.1.3). Nach der Definition des Forschungsdesigns und der zu untersuchenden Einheiten kann – in Abhängigkeit von den Forschungsfragen – eine Methode der Datenerhebung (Kapitel 5.1.4) und eine Methode der Datenanalyse (Kapitel 5.15) ausgewählt werden. Dieser Abriss der Untersuchung wird im Schlusskapitel (Kapitel 8.2.2) durch eine kritische Würdigung des Forschungsdesigns abgerundet.

5.1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsproblem

Um das Forschungsdesign für die empirische Untersuchung zu wählen, muss zunächst das generelle Erkenntnisinteresse näher bestimmt werden. Das Hauptziel der empirischen Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit ist, herauszufinden, wie Bachelorarbeiten in human- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiengängen betreut und unterstützt werden. Dabei ist vor allem relevant, zu eruieren, *wie* die Unterstützung *gestaltet* ist, welche *didaktischen Überlegungen* hinter den Angeboten stecken, wie sich die *Anforderungen beim Verfassen der Bachelorarbeit* für die Studierenden zusammensetzen und wie diese *unterstützt* werden. Zudem will ich die subjektiven Erfahrungen, Wirklichkeitskonzepte und Deutungsmuster mit dem forschenden Lernen und seinen inhärenten Schwierigkeiten der Studierenden und Betreuer sowie deren subjektiven Erfahrungen mit didaktischen Konzepten erheben (Helfferich, 2011, S. 21–22; Flick, 2006). Im Mittelpunkt steht daher der Nachvollzug der Perspektive der Untersuchten, um diese Erkenntnisse wiederum für die Gestaltung von Lernumgebungen einsetzen zu können. Die Erhebung soll insbesondere die zweite Forschungsfrage (siehe Kapitel 1.1) beantworten, inwiefern die Potenziale, die das Verfassen der Abschlussarbeit für die Schlüsselkompetenzentwicklung bietet, aktuell erkannt und genutzt werden. Um ein Forschungsdesign entwickeln zu können, wird die übergeordnete Forschungsfrage konkretisiert und in Unterfragen aufgebrochen:

- Wie ist das Unterstützungsangebot aufgebaut?
 - Welche Unterstützungsangebote gibt es im Einzelnen?
 - Welche organisationalen bzw. curricularen Rahmenbedingungen prägen die Unterstützungsangebote?
- Wie werden die Unterstützungsangebote (didaktisch) gestaltet?
 - Wie werden Kolloquien gestaltet?

- Wie werden Sprechstunden gestaltet?
- Wie wird forschendes Lernen vor dem Hintergrund seiner spezifischen Merkmale bei den Unterstützungsangeboten gestaltet?
- Wie wird die Schlüsselkompetenzförderung in das Unterstützungsangebot eingebettet?
- Welche didaktischen Herausforderungen gilt es zu bewältigen?
- Was sind die größten Schwierigkeiten der Studierenden und wie werden diese unterstützt?
- An welchen Punkten ist die aktuelle Situation in Bezug auf das Ziel, die Schlüsselkompetenzentwicklung stärker im Lernprozess zu verankern, noch ausbaufähig?
- Wie werden digitale Medien eingesetzt bzw. wie können sie eingesetzt werden?
- Wie werden die Unterstützungsangebote bewertet?
 - Wie bewerten die Studierenden das Angebot?
 - Welche Schlüsselkompetenzen werden nach Meinung der Beteiligten im Rahmen des Prozesses gefördert?
 - Was wünschen sich die Beteiligten für ein ideales Unterstützungsangebot?

5.1.2 Forschungsdesign: Fallstudienforschung

Für das vorliegende Forschungsproblem ist die Untersuchung in der Tiefe indiziert. D.h. es wird versucht, Ansichten und Präferenzen zur Gestaltung von didaktischen Konzepten für Abschlussarbeitskandidaten zu verstehen und zu erarbeiten. Es liegt nahe, für solche Forschungsinteressen ein qualitatives Vorgehen zugrunde zu legen, das ermöglicht, tief in den Untersuchungsgegenstand einzutauchen und ‚Wie‘- und ‚Warum‘-Fragen zu beantworten (Dooley, 2002, p. 339). Ein qualitativer Ansatz unterstützt gleichzeitig ein offenes und exploratives Vorgehen (Lamnek, 1995), welcher sich für die Bachelorarbeit als ein „unerforschtes Gebiet“ (Meeus et al., 2004, p. 301, Übs. H.D.) gut eignet. Darüber hinaus können bei qualitativen Forschungsvorhaben das Forschungsdesign sowie die Instrumente in der Erhebungssituation an die Befragten bzw. den Gegenstand angepasst werden (Johnson & Onweugbuzie, 2004, p. 20). Dies ist vor allem wichtig, wenn Phänomene untersucht werden, die so unvorhersehbar sind, dass flexibel auf Daten reagiert werden muss. Beim Lernprozess, der beim Verfassen der Bachelorarbeit durchlaufen und unterstützt wird, handelt es sich um ein vielschichtiges Phänomen, sodass in der Erhebungssituation verschiedene Wege der Informationsgewinnung flexibel ausprobiert werden müssen. Mit der Frage nach Herausforderungen und entwickelten Kompetenzen beim forschenden Lernen wird zudem ein komplexes Problem analysiert, dessen Verständnis stark kontextbezogen zu erfolgen hat. Kontextfaktoren, wie etwa der generelle Aufbau des jeweiligen Studiengangs, die Studien- oder Lehrkultur oder individuell unterschiedliche Erfahrungen der jeweiligen Studierenden oder Lehrenden können die Wahrnehmung des Prozesses des Verfassens der Bachelorarbeit beeinflussen.

Aufgrund dieser Überlegungen bietet sich die Erörterung der Forschungsfrage anhand verschiedener Einzelfälle im Rahmen vergleichender Fallstudien an. „Compared to other methods, the strength of the case study method is its ability to examine, in-depth, a ‚case‘ within its ‚real-life‘ context“ (Yin, 2006, p. 111). Fallstudien eignen sich besonders für eine explorative Herangehensweise, bei der die Beschreibung der Erfahrungen der betroffenen Personen ein wichtiges Ergebnis darstellen kann (Yin, 2006). Ziel der Fallstudie ist es, verschiedene Prozessausprägungen beim Verfassen der Bachelorarbeit in human- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiengängen²⁸ in Deutschland und die damit zusammenhängende Kompetenzentwicklung nachzuvollzie-

²⁸ Grund für die Auswahl dieser Studiengänge siehe Einleitung.

hen und zu verstehen. Ausgehend vom Vergleich der unterschiedlich ausgeprägten Fälle können dann Implikationen für die didaktische Unterstützung von Bachelorarbeiten identifiziert werden. Als übergeordnetes Ziel soll auf Basis der Untersuchungsergebnisse ein Konzept für eine Lernumgebung (als Abstraktion und Generalisierung) entwickelt werden.

Fallstudienforschung kann sowohl auf einem einzigen Fall als auch auf mehreren Fällen basieren. Bei der Einzelfallstudie wird ein Fall ausgewählt, der ein bestimmtes Thema oder Forschungsproblem am besten beleuchten kann oder den es in dieser Form nicht noch einmal gibt (dies trifft z.B. auf die Evaluation eines bestimmten Programmes zu). Bei einer Studie mit mehreren Fällen wird ein Thema durch die gezielte Auswahl verschiedener Fälle illustriert. Häufig wird dabei versucht, möglichst gegensätzliche Ausprägungen eines Themas zu beleuchten und durch den unterschiedlichen Kontext zu erklären (Creswell, 2007, S. 74). Dabei können anhand der genauen Betrachtung eines Falles erste Ideen formuliert, welche im Folgenden anhand von weiteren Fällen (Einzelfälle) oder über Fälle hinweg (fallkontrastierende Analyse) überprüft werden (Dooley, 2002, S. 336). In der vorliegenden Untersuchung ist es das Ziel, moderat verallgemeinerbare Aussagen (Mayring, 2007, o.S.) für den Kontext der human- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiengänge zu sammeln. Aus diesem Grund bietet sich eine kontrastierende Fallstudie mit mehreren Fällen an.

„Multiple cases allow for greater opportunity to generalize across several representations of the phenomenon. . . . By comparing sites or cases, the researcher can establish the range of generality of a finding or explanation and, at the same time, pin down the conditions under which that finding will occur” (Borman, Clarke, Cotner & Lee, 2006, p. 123).

Auch wenn dieser qualitative Ansatz hinsichtlich seiner Generalisierbarkeit kritisiert wird, weil er nicht mit der in der quantitativen Forschung geforderten Stichprobenziehung arbeitet, kann bei der gezielten Auswahl und Analyse von Einzelfällen aus zwei Gründen eine Verallgemeinerung erfolgen: Zum einen wird ein Phänomen in seiner Tiefe und Struktur betrachtet, sodass es an sich irrelevant ist, wie viele dieser Phänomene es gibt bzw. wie häufig sie auftreten. Zum anderen kann schon bei einer relativ geringen Fallzahl auf das Allgemeine eines Phänomens gestoßen werden: „Wenn man mehrere konkrete Manifestationen eines Phänomens vergleicht, dann werden durch den Vergleich die allgemeinen, übereinstimmenden Anteile erkennbar, das Allgemeine eines Phänomens kann aus den individuellen Anteilen also quasi ‚herausdestilliert‘ werden” (Schreier, 2010, S. 242). Anhand verschiedener Maßnahmen, wie dem zielgerichteten Sampling, der Triangulation oder der vergleichenden Forschungsliteraturanalyse kann die Generalisierung der Ergebnisse unterstützt werden (Mayring, 2007). Ziel ist es in einem nächsten Schritt, durch die Auswahl von besonders aussagekräftigen Fällen ein möglichst breites Bild des Phänomens zu zeichnen, sodass die Generalisierung unterstützt wird (Dooley, 2002, S. 343).

5.1.3 Sampling

Um die zu untersuchenden Fälle zu bestimmen, müssen zuerst die Auswahlkriterien bestimmt werden, die sich „voraussichtlich auf das interessierende Phänomen auswirken, . . . [die] also zu einer Unterschiedlichkeit im Phänomenbereich beitragen” (Schreier, 2010, S. 245). Diese Auswahl wird als zielgerichtete Auswahl (purposive Sampling) bezeichnet. „This means that the inquirer selects individuals and sites for study because they can purposefully inform an understanding of the research problem and central phenomenon in the study” (Creswell, 2007, p. 125).

Aus den verschiedenen im Gebrauch befindlichen Sampling-Methoden der qualitativen Forschung (für eine Übersicht siehe Teddlie & Yu, 2007) bietet sich für das vorliegenden For-

schungsproblem das ‚Maximum Variation Sampling‘ an. Dabei werden möglichst unterschiedliche Fälle ausgewählt, um Unterschiede oder unterschiedliche Perspektiven auf einen Untersuchungsgegenstand stärker zum Vorschein zu bringen. Dies kann helfen, die Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ausprägungen und Perspektiven zu beleuchten, wodurch sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Ergebnisse generalisierbar sind (Schreier, 2010, S. 241). Das ‚Maximum Variation Sampling‘ eignet sich auch besonders gut dafür, ein Phänomen in seiner Bandbreite darzustellen.

Als einzelner Fall gilt in der vorliegenden Forschungsarbeit, wie in der Einleitung dargestellt, ein Studiengang der Human- oder Gesellschaftswissenschaften. Die zu untersuchenden Fälle müssen daher aus dem Pool dieser Bachelor-Studiengänge deutscher Universitäten ausgewählt werden. Für die Studiengänge, die unter die Human- und Gesellschaftswissenschaften fallen, wird angenommen, dass ähnliche Rahmenbedingungen für eine Bachelorarbeit gelten. Im Regelfall werden diese innerhalb von zwei bis drei Monaten verfasst, beinhalten in der Regel einen empirischen Teil oder sind eine rein theoretische Arbeit und umfassen acht bis zwölf ECTS. Es handelt sich dabei nicht um Arbeiten, die physikalische, biologische oder chemische Versuche umfassen und die Arbeiten werden nicht im Team verfasst. D.h. die Anforderungen, die in diesen Studiengängen an die Bachelorarbeit gestellt werden, sind in etwa vergleichbar. Wie in der Einleitung erwähnt, unterscheiden sich Universitäten und Hochschulen der angewandten Wissenschaften stark in Bezug auf die generelle Herangehensweise in der Lehre sowie in Bezug auf die Abschlussarbeiten. Deswegen schränke ich die vorliegende Untersuchung – auch vor dem Hintergrund der Forschungsfragen – auf Universitäten ein. Entsprechend der Ausführungen wähle ich die Fälle – also die Studiengänge – nach dem ‚Maximum Variation Sampling‘ aus, bei dem möglichst unterschiedliche Ausprägungen der Kriterien in den jeweiligen Studiengängen angestrebt wird (vgl. Tabelle 7). Innerhalb der Studiengänge werden folgende Kriterien als relevant eingestuft:

- Für die Art und Weise, wie Bachelorarbeiten in den ausgewählten Studiengängen unterstützt werden, ist das Betreuungsverhältnis ausschlaggebend. Wenn ein Lehrender sehr viele Studierende betreuen muss, kann sich das auf die Qualität und auf die Art und Weise der Betreuung auswirken.
- Zudem kann die Methodenausbildung prägend sein: Nimmt die Ausbildung wissenschaftlicher Methoden einen großen Anteil im Studium ein, ist davon auszugehen, dass Studierende bereits sehr vertraut mit dem Ablauf eines Forschungsprojektes sind und weniger Probleme bei der Anwendung von Methoden haben.
- Zusätzlich ist die Frage ausschlaggebend, ob bereits ein BA-Kolloquium besteht oder nicht. Denn die Studiengänge, in denen es ein BA-Kolloquium gibt, können andere Kontextbedingungen für das Verfassen der Bachelorarbeit liefern als solche, in denen es keines gibt. Z.B. ist davon auszugehen, dass in den Studiengängen, in denen es kein Kolloquium gibt, viele zentrale Aufgaben des Kolloquiums in den Sprechstunden übernommen und durch die 1:1-Situation anders ausgestaltet werden können.
- Zudem stufte ich nach Sichtung der Studiengänge das Kriterium der Relevanz der Bachelorarbeit bzw. des Bachelorarbeitsmoduls als aussagekräftig ein. Es gibt Studiengänge, in denen die Bachelorarbeit lediglich acht ECTS umfasst, andere gewichten sie mit zwölf ECTS und ergänzen sie durch im Curriculum verankerte Zusatzangebote (BA-Kolloquium o.ä.) sowie eine Disputation, die jeweils auch durch ECTS-Punkte aufgewertet werden.

Basierend auf diesem Vorgehen werden Fälle identifiziert, die sich aufgrund der Ausprägung ihrer Kriterien gut ergänzen (vgl. Tabelle 7) und – mit Ausnahme der Kategorie, ob es ein bisheriges Kolloquium gab – eine von vier Ausprägungen je Kriterium abbilden.

Tabelle 7: Charakteristika der ausgewählten Fälle

Kriterium	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Studienfach	Kommunikationswissenschaft	Soziologie	Erziehungswissenschaft	Psychologie
Betreungsverhältnis (Professoren auf Studierende)	01:21 (eher gut)	01:31 (eher schlecht)	01:38 (sehr schlecht)	01:12 (sehr gut)
Methodenausbildung	21 ECTS (eher niedrig)	39-63 ECTS (eher hoch)	15 ECTS (niedrig)	52 ECTS (sehr hoch)
Bisheriges Kolloquium	Ja	Ja	Nein	ja
Relevanz des BA-Moduls	15 ECTS (9 ECTS + 3 ECTS Kolloquium + 3 ECTS Disputation)	18 ECTS (12 ECTS + 6 ECTS Kolloquium)	12 ECTS	12-20 ECTS (12 ECTS + 8 ECTS Kolloquium, geht doppelt gewichtet in die Endnote ein)

Als Studienfächer werden aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften die Fachrichtungen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Kommunikationswissenschaft und der Soziologie/Sozialwissenschaft gewählt. Insbesondere die Soziologie und die Kommunikationswissenschaft gelten als genuin sozialwissenschaftliche Fächer. Pädagogik ist – je nach inhaltlicher Ausrichtung – stärker den Geisteswissenschaften zuzuordnen und Psychologie weist – wie bereits in der Einleitung erwähnt – eine Nähe zu den Naturwissenschaften auf.

Vorerst werden vier Fälle ausgewählt, die je nach den Ergebnissen noch um weitere ergänzt werden können. Creswell (2007) hält für eine fallvergleichende Analyse einen Umfang von vier bis fünf Fällen für sinnvoll (Creswell, 2007, pp. 125–126). Die Ergänzung durch weitere Fälle orientiert sich am Sättigungsgrad der Daten (Kelle & Kluge, 2010). Dieser kann an vier verschiedenen Bereichen festgemacht werden (Lincoln & Guba, 1985, zit. nach Dooley, 2002, p. 342): (1) Erschöpfung der Quellen – wenn nach wiederholtem Prüfen keine weiteren Informationen aus den Quellen geschöpft werden können, (2) Sättigung der Kategorien – wenn bei der Analyse des Materials sich keine neuen Kategorien und nur kleine Änderungen ergeben, die in keinem Verhältnis zum Aufwand einer weiteren Datenerhebung stehen, (3) Auftreten von Regelmäßigkeiten – wenn genug Informationen zur Verfügung stehen, um eine Aussage darüber treffen zu können, ob das Phänomen regelmäßig oder unregelmäßig auftritt, (4) ‚overextension‘ – wenn zwar neue Informationen dazu kommen, diese aber nichts zum Verständnis des untersuchten Phänomens beitragen (Dooley, 2002, p. 342).

5.1.4 Datenerhebung

Das Untersuchungsobjekt eines Falles können ein Programm, eine Gruppe oder einzelne Personen sein, die durch politische, soziale, historische und persönliche Kontextbedingungen geprägt sind (Dooley, 2002, p. 339). Die Datenerhebung in der Fallstudienforschung umfasst vor allem eine ausführliche Datensammlung aus den unterschiedlichsten Bereichen. Yin (2006, S. 116) nennt sechs typische Datenarten: Dokumente, archivierte Berichte, Interviews, direkte Beobachtung, teilnehmende Beobachtung und Artefakte. Dabei müssen nicht alle Formen untersucht werden. Sie können aber verwendet werden, um ein tiefgehendes und klares Bild des Falles zu zeichnen.

In der vorliegenden Arbeit sind vor allem das Wissen und die Erfahrungen der am Prozess der Bachelorarbeit beteiligten Personen von Interesse. Aufgrund der intensiven Beschäftigung mit

dem Prozess verfügen sie über ein Prozess- und Deutungswissen (Bogner & Menz, 2005) in Bezug auf die zentralen Herausforderungen sowie die Gestaltung des Unterstützungsangebotes. Das bedeutet, zum einen sollen die Betreuer befragt und ihre subjektiven Sichtweisen auf den Lernprozess ermittelt werden. Zum anderen sollen die Studierenden fokussiert werden, wobei davon auszugehen ist, dass das Wissen über ihren Lernprozess und den Einfluss der Unterstützung weniger explizit als bei den Betreuern vorliegt. Um dieses Handlungswissen sowie die subjektiven Erfahrungen der Betreuer und Studierenden zu erfassen, bietet sich das Interview als Erhebungsmethode an.

Im vorliegenden Fall werden zusätzlich Dokumente zur Fallanalyse herangezogen. Diese dienen vorwiegend der Fallauswahl und werden gezielt nach Informationen durchsucht: Um die Fälle nach den vorgegebenen Kriterien auszuwählen, werden Modulhandbücher sowie die Homepages der Studiengänge und von Rankings (CHE, 2011) genutzt. Die Modulhandbücher sind insbesondere für die Eruierung des Methodenanteils und der Beschreibung des Bachelorarbeits-Moduls relevant. Zusätzlich werden die Webseiten der Studiengänge herangezogen, um Näheres über das Betreuungsverhältnis zu erfahren sowie zu recherchieren, ob es Merkblätter und BA-Kolloquien gibt. Diese Dokumente dienen mir als Forscher dazu, den Kontext der Fälle nachzuvollziehen und als Rahmeninformation zu verwenden. Nach Gläser und Laudel (2010, S. 176) ist es zudem hilfreich, wenn der Interviewer im Interview selbst Informiertheit zeigt, d.h. die lokalen Gegebenheiten kennt. Außerdem werden die Dokumente zur Beschreibung der Fälle herangezogen. Auf diesen liegt jedoch nicht der Schwerpunkt der Datenerhebung. Vielmehr stehen die Interviews mit den Studierenden sowie den Betreuern im Mittelpunkt.

Das Interview wird gewählt, um die persönlichen Einschätzungen der an der Situation Beteiligten zu erfassen und um einen Zugang zu den Informationen über die Art und Gestaltung der Unterstützung zu erhalten. Verfügbare Beschreibungen der Unterstützungsangebote sind in der Regel sehr knapp und liefern daher wenig Ansatzpunkte. Der Prozess des Verfassens einer Bachelorarbeit bzw. die Unterstützung dieses Prozesses kann als ein zentrales Problem definiert werden, weswegen hier der Ansatz des problemzentrierten Interviews gewählt wird. Beim problemzentrierten Interview geht es darum, mit Hilfe offener Fragen ein Problem (definiert als der Unterschied zwischen einem Ausgangszustand und einem Endzustand) in den Fokus zu rücken, das vom Interviewer erkannt und durch Fragen konkretisiert werden muss. Dabei sollte der Leitfaden so offen behandelt werden, dass Exkurse möglich sind, jedoch immer wieder zu den notierten Fragen zurückgekehrt werden kann (Keuneke, 2005, S. 260). Zentral ist, dass aufgrund der Gegenstandsorientierung verschiedenen Fragetechniken, Formen der Standardisierung oder Herangehensweisen kombiniert werden können, um den Gegenstand bzw. das Problem annähernd genau zu erfassen. Das problemzentrierte Interview ist zudem prozessorientiert, d.h. explizit darauf ausgelegt, dass es sich im Prozess weiterentwickelt, verändert und dass sich die Antworten der Interviewten verändern oder im Laufe des Interviews angepasst oder ergänzt werden (Helfferich, 2011; Witzel, 2000). Das problemzentrierte Interview zielt auf „auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel, 2000, S. 1–2). Dabei wird eine Kombination aus Offenheit und Theoriegeleitetheit angestrebt, d.h. induktive und deduktive Verfahren werden sowohl bei der Durchführung als auch bei der Auswertung kombiniert (Keuneke, 2005; Witzel, 2000). Für die Erhebung bedeutet die Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen, dass der Interviewer ggfs. verständnisorientiert nachfragen kann, um die ihm (deduktiv) zur Verfügung stehenden Erklärungsmuster mit den Erklärungen des Interviewpartners abzugleichen und eventuell zu neuen, induktiven Erkenntnissen zu gelangen (Witzel, 2000, S. 2–3).

Auf die Kombination von induktiven und deduktiven *Auswertungsverfahren* wird im nächsten Abschnitt genauer eingegangen.

Der Entwurf der Interviewleitfäden für Studierende und Professoren orientiert sich an den Prinzipien der Gestaltung qualitativer Interviews – „Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität“ (Keuneke, 2005, S. 254; s.a. Mayring & Hurst, 2005; Gläser & Laudel, 2010). Das Grundprinzip der *Offenheit* bezieht sich nicht nur auf die Offenheit gegenüber den Befragten und darauf, ihnen Raum für die Entfaltung ihrer eigenen Antworten zu geben, sondern auch auf Offenheit bezüglich des Verstehens in der Interviewsituation und während der Auswertungs- und Interpretationsphase. In diesem Sinne sollte der Forschende so offen wie möglich an die Äußerungen der Interviewten herangehen und ihre Antworten nicht vorschnell interpretieren. Vielmehr sollte das eigene Sinnsystem ausgeblendet und versucht werden, Handlungsbegründungen und Sinnstrukturen der Befragten nachzuvollziehen (Helfferich, 2011, S. 114; Keuneke, 2005, S. 255). Aufgrund der aktiven Beteiligung der Forschenden am Prozess der Datenerhebung wird *Forschung auch als Kommunikation* bzw. Ko-Konstruktion von intersubjektiv nachvollziehbaren Aussagen verstanden und sollte in einer für den Probanden möglichst natürlichen und gewohnten Interviewsituation erfolgen. Da die Qualität der erhobenen Daten somit stark von der kommunikativen Fähigkeit des Interviewers abhängt, sollte dieser im Sinne der *Reflexivität von Gegenstand und Analyse* (Miss-)Erfolge bei der Interviewführung erkennen, analysieren und das Vorgehen entsprechend anpassen. Dies kann z.B. mit Hilfe eines Interviewprotokolls erfolgen. Die Reflexivität des Gegenstands meint die Berücksichtigung der Annahme, dass Aussagen der Interviewten auf Sinnzusammenhänge zurückzuführen sind, die in der Regel kulturell und gesellschaftlich geprägt sind. „Die Aufgabe des Forschers besteht darin, in der Interviewsituation und auch bei der späteren Analyse des Materials unter Rückgriff auf seine eigenen Sinnsysteme die Sinnkonstitution des Befragten zu dechiffrieren“ (Keuneke, 2005, S. 256). In diesem Zusammenhang kann bereits die Art und Weise, wie etwas erzählt wird Aufschluss über die zugrundeliegenden Sinnstrukturen geben. So kann es einen Unterschied darstellen, ob die Befragten ihren Arbeitsprozess beim Verfassen der Bachelorarbeit so beschreiben „Ich habe...“ oder „Wir mussten...“ oder „die Betreuer wollten...“ (Helfferich, 2011, S. 79). Die *Explikation* bezieht sich auf die Offenlegung des Vorgehens und der Interpretationswege, sodass diese intersubjektiv nachvollziehbar werden. *Flexibilität* bezieht sich auf den flexiblen Umgang mit dem Leitfaden und den Interviewthemen, d.h., dass zuerst offen an den Untersuchungsgegenstand herangetreten wird und erst später durch gezielte Fragen bestimmte Inhalte fokussiert werden (Keuneke, 2005).

Da qualitative Daten per definitionem kontextabhängig erhoben werden, können Qualitätskriterien wie Reproduzierbarkeit nicht angewendet werden, da bei jeder weiteren Erhebung der Kontext ein anderer ist und damit andere Daten erzeugt werden. Diese fehlende Objektivität ist als grundlegende Herangehensweise und Prämisse der qualitativen Forschung zu verstehen. Ziel ist es nicht, Objektivität anzustreben, sondern einen „angemessenen Umgang mit Subjektivität“ (Helfferich, 2011, S. 155), der intersubjektive Nachvollziehbarkeit ermöglicht.

Da die Interviews für Studierende und für Betreuer sich unterscheiden, werden die Leitfäden und ihre Entwicklung im Folgenden getrennt dargestellt.²⁹ Gemein ist ihnen, dass durch die ersten beiden Fragen eine selbstständige Erzählung angestoßen werden soll und je nach Gehalt dieser Erzählung Nachfragen erfolgen. Außerdem können verschiedene Techniken wie die kommunika-

²⁹ Interviewleitfäden im digitalen Anhang.

tive Validierung das Spiegeln, die Konfrontation oder die Verständnisnachfrage angewendet werden.³⁰ Nach Witzel (2000) sollte von den erzählungsgenerierenden Fragen zu den verständnisgenerierenden Fragen gewechselt werden, wenn sich die Erzählungen zu Mustern zusammenfügen und diese Muster eventuell auch mit anderen als dem Interviewer (deduktiv) zur Verfügung stehenden Möglichkeiten interpretiert werden können. Dann ist es nämlich möglich, dass sich aus dem Material (induktiv) neue Erkenntnisse ergeben können (Witzel, 2000, S 2-3).

Ziel der Interviews mit den Studierenden ist es in einem ersten Schritt zu erheben, welche Unterstützung sie beim Verfassen der Bachelorarbeit erhalten und wie sich diese Unterstützung (von Kolloquium bis Sprechstunden beim Betreuer) gestaltet. In einem nächsten Schritt wird erhoben, was die zentralen Probleme und Herausforderungen sowie die positiven Erfahrungen mit der Bachelorarbeit sind und wie sie unterstützt werden. Die Studierenden sollen im Anschluss daran Verbesserungspotenziale in der Unterstützung aufdecken. Schließlich steht die Frage im Mittelpunkt, welche Fähigkeiten die Studierenden ihrer Meinung nach durch das Verfassen der Arbeit erworben haben und welche dieser Fähigkeiten auch für das Berufsleben nützlich sein können. Abgeschlossen wird das Interview mit einer hypothetischen Frage nach dem ‚Wunschpaket‘ an Unterstützungsangeboten für Bachelorarbeitschreibende. Die Studierenden werden zudem gebeten, einen ergänzenden Kurzfragebogen (siehe digitaler Anhang) auszufüllen, der für die Interpretation wichtige Fragen klärt (z.B. wer der Betreuer war, bei wem das Kolloquium besucht wurde, ob die Arbeit einen empirischen Teil hatte).

Die Interviews mit den Professoren bzw. Betreuern folgen einem ähnlichen Ablauf. Zuerst werden die Betreuer gebeten, das Kolloquium zu beschreiben, falls sie es selbst halten. Anschließend werden sie nach didaktischen Herausforderungen bei der Unterstützung der Bachelorarbeit und wie sie mit diesen Herausforderungen umgehen befragt. Danach wechselt die Perspektive auf die Studierenden. Es werden die häufigsten Probleme der Studierenden thematisiert und besprochen, wie diese unterstützt werden. Zudem wird die Frage, welche Schlüsselkompetenzen die Studierenden beim Verfassen der Bachelorarbeit erwerben auch aus Betreuersicht eruiert, um hier einen Vergleich zu haben. Abschließend werden die Betreuer gebeten, Ressourcen- und Zeitbegrenzungen auszublenken und ihr ideales Unterstützungsangebot für die Bachelorarbeit zu beschreiben.

In den Interviews mit den Betreuern und mit den Studierenden wird jeweils versucht, durch gezielte Nachfragen die konkrete Unterstützung für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen sowie den Medieneinsatz zu erheben. Für beide Interviews wird ein Pretest durchgeführt (Erläuterung und Ergebnisse des Pretests im digitalen Anhang).

Die Auswahl der Interviewteilnehmer innerhalb der Fälle ist aus forschungsökonomischen Gründen nicht direkt steuerbar. Es werden daher die Betreuer und die Studierenden befragt, die sich freiwillig dazu bereit erklären. Eine Vollerhebung ist nicht möglich (mangelnde Ressourcen, mangelnde Bereitschaft seitens der Untersuchungsteilnehmer, Restriktionen des Datenschutzes) und im qualitativen Ansatz nicht sinnvoll.

Gemäß datenschutzrechtlicher Bestimmungen erfolgt das Interview nur nach Einwilligung der Interviewten. Sowohl die Aufzeichnung als auch die Transkription und Auswertung werden per

³⁰ Die kommunikative Validierung findet mit Flick (2006) nach einem Interview statt und hat zum Ziel, die Analysen des Forschers mit dem Beforschten zu diskutieren und damit zu validieren. Kommunikative Validierung kann aber auch während des Interviews stattfinden, z.B. indem der Interviewer Aussagen spiegelt und damit zur Selbstreflexion bewegt. Die Konfrontation ist eine Technik, bei welcher der Interviewte mit Gegenpositionen konfrontiert wird und die nur bei einem entsprechenden Vertrauensverhältnis Erfolg hat (Witzel, 2000).

Unterschrift genehmigt. Zudem werden die Interviewten vorab über das Thema und das Ziel der Arbeit anhand eines Informationsblattes informiert (Informationsblatt und Einwilligungserklärung in Anlehnung an Helfferich (2011), siehe digitaler Anhang). Beide Dokumente erhalten sie vor dem Interview per E-Mail, um sie durchzulesen. Unmittelbar vor dem Interview werden die Blätter erneut vorgelegt und unterschrieben. Zur Dokumentation des Interviews gibt es zusätzlich zur Audiodatei und zu eventuellen Notizen einen Protokollbogen (nach Vorlage von Helfferich (2011, S. 201), siehe digitaler Anhang), der dazu dient, Informationen zur Gesprächsatmosphäre, zum Kommunikations- bzw. Interviewverlauf oder sonstige Beobachtungen festzuhalten. Diese Daten können dazu dienen, Antworten zu interpretieren und durch Kontextinformationen anzureichern, aber auch, um die eigene Fragetechnik zu hinterfragen und ggfs. in späteren Interviews offener und flexibler zu reagieren.

Nach den Interviews werden die Audiodaten anonymisiert und basierend auf den Transkriptionsregeln nach Gläser und Laudel (2010, S. 193-194; siehe digitaler Anhang) transkribiert. Die Transkripte stellen die Hauptgrundlage für die Datenanalyse (siehe nächstes Kapitel) dar. Die Daten werden durch die zuvor erwähnten Dokumente (Modulhandbücher, Internetseiten, Merkblätter etc.) sowie die Interviewprotokollbögen und Kurzfragebögen ergänzt.

5.1.5 Datenanalyse

In der Fallstudienforschung geht es vor allem darum, mit Hilfe der Daten ein tiefgehendes und nachvollziehbares Bild des Falles herzustellen. Während der Datenanalyse ist daher der erste Schritt eine ausführliche Beschreibung der Fälle anzufertigen, die auf verschiedenen Datenquellen beruht (Creswell, 2007, S. 164). Im vorliegenden Fall stellen die Interviewtranskripte die zentralen Daten für die Auswertung dar und sollen vor dem Hintergrund der oben spezifizierten Forschungsfragen und Forschungsziele analysiert werden. Um eine den Qualitätsansprüchen qualitativer Forschung genügende Analyse durchzuführen, wurde die qualitative strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring und Hurst (2005) mit leichten Adaptionen in Anlehnung an die Überlegungen von Gläser und Laudel (2010) gewählt.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (und Hurst, 2005) ist der quantitativen Inhaltsanalyse sehr nah, versucht jedoch, ähnliche Techniken auf qualitativer Basis anzuwenden und dabei nicht in „vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen“ (S. 436). Sie eignet sich gut, um große Datenmengen zu analysieren und wird der Offenheit des Interviews ebenso gerecht, wie sie regelgeleitetes Arbeiten und methodische Stringenz ermöglicht. Das einheitliche Kategorienschema, das bei dieser Analyseart entsteht, bietet insbesondere für den Vergleich verschiedener Einzelfälle zusätzliche Übersichtlichkeit (Flick, 2006).

Mayring und Hurst (2005) geben den Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse in elf Schritten vor:

1. *„Präzisierung und theoretische Begründung der Fragestellung*
2. *Auswahl und Charakterisierung des Materials*
3. *Einordnung des Materials in das Kommunikationsmodell: Bestimmung der Analyserichtung*
4. *Festlegung der Analyseeinheiten*
5. *Festlegung der Kategoriendefinitionen*
6. *Bestimmung des Abstraktionsniveaus*
7. *Beginn der induktiven Kategorienbildung*
8. *Überarbeitung des Kategoriensystems*
9. *Endgültiger Materialdurchgang*
10. *Intercoder-Reliabilitätsprüfung*
11. *Qualitative und quantitative Analyse der Kategorien“ (Mayring & Hurst, 2005, S. 440).*

Die ersten vier Schritte bereiten eine systematische, regelgeleitete Analyse vor, indem kritisch geprüft wird, welche Teile der Fragestellung durch das Material beantwortet oder ggfs. nicht beantwortet werden können (Mayring & Hurst, 2005). Zusätzlich können bereits Vorannahmen oder Thesen spezifiziert werden, um die Auswertung stärker zu fokussieren (Gläser & Laudel, 2010). Für die vorliegende Studie erfolgte Schritt (1) anhand der Ausformulierung von Unterfragen in Kapitel 5.1.1. In Schritt (2) wurde das Material als Interviewtranskripte charakterisiert, welche vollständig und nicht in Auszügen in die Analyse eingehen.

Bei der Einordnung in ein Kommunikationsmodell³¹ sowie der Festlegung der Analyserichtung (Schritt 3) geht es vor allem darum, zu explizieren, wie die Interviewsituation sowie die sozialen und persönlichen Rahmenbedingungen die Aussagen der Interviewten beeinflussen (Mayring & Hurst, 2005). Für Schritt (3) können grundsätzliche Überlegungen angestellt und die Protokolle, die nach jedem Interview durch den Interviewer ausgefüllt werden, herangezogen werden. Grundsätzlich kann angenommen werden, dass die Studierenden sich aufgrund der Tabuisierung von Misserfolg in unserer Gesellschaft verkürzt zu den Herausforderungen bei der Bachelorarbeit äußern. Zudem gehe ich davon aus, dass die Betreuer oder Professoren ihre Betreuungspraxis positiver darstellen als sie ist. Dieser Tendenz versuche ich vorzubeugen, indem ich zu Beginn des Interviews ausdrücklich darauf hinweise, dass es keine richtige oder falsche Praxis gibt. Außerdem können bei Betreuern und Studierenden Persönlichkeitsmerkmale die Art und Weise beeinflussen, wie sie sich ausdrücken oder etwas beschreiben. Die Vorerfahrungen, die den Interviewer beeinflussen können, sind vielfältig und sollen an dieser Stelle kurz ausgeführt werden. Ich schlüpfte in den Interviews nicht nur in die Rolle der Rezipientin, sondern auch der Kommunikatorin und Forscherin. D.h. die soziale Situation (wahrgenommenes Hierarchiegefälle oder nicht; Einfluss der Umgebung) spielt neben der Art und Weise, wie ich kommuniziere und welches Vorwissen ich habe, eine wichtige Rolle. Fachlich gesehen ist daher das Studium und Doktorat im Bereich Mediendidaktik einschlägig. Die generelle Perspektive auf den Prozess des Verfassens der Bachelorarbeit ist demnach eine didaktische. Dazu kommt die mehrjährige Erfahrung als Leiterin des Projektes i-literacy, das sich mit der Vermittlung von Informationskompetenz und Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten an Studierende jedes Studienabschnittes beschäftigt. Neben diesen fachlichen bzw. beruflichen Erfahrungen sind auch die Erfahrungen, die ich beim Verfassen meiner Bachelor-, Masterarbeit und Dissertation gesammelt habe für die Interpretation der Daten sowie mein Verhalten im Interview prägend. Viele der zu untersuchenden und zu unterstützenden Herausforderungen erlebte ich selbst und auch ich habe ein Bild davon, wie ein BA-Kolloquium oder eine Sprechstunde zum Thema der Bachelorarbeit aussehen kann. Für das Interview und die Interpretation gilt es, sich von diesen vorgefestigten Bildern zu lösen, um nicht vorschnelle Schlüsse zu ziehen und die Art und Weise der Ausgestaltung der Unterstützung im jeweiligen Fall individuell zu erfassen und zu verstehen. Gleichzeitig ermöglicht der Erfahrungshintergrund die bessere Nachvollziehbarkeit von Äußerungen und die Interpretation von Aussagen. Bezüglich der Richtung der Analyse steht in der vorliegenden Arbeit – wie in den Fragen in Kapitel 5.1.1 expliziert – vorwiegend der Gegenstand (Unterstützungsangebot beim Verfassen der Bachelorarbeit) sowie zu einem gewissen Teil auch in Form von Bewertungen die

³¹ Das von Mayring und Hurst (2005, S. 438) explizierte Kommunikationsmodell umfasst die Bereiche (1) Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, (2) Gegenstand, Objektbereich, (3) Kommunikator, (4) Rezipient, (5) Inhaltsanalytiker und (6) Zielperson, die alle Einfluss darauf haben können, wie Inhalte verpackt und dargestellt bzw. wie Sinn (re-)konstruiert wird. Hier ist es wichtig, sich vor Augen zu halten, welche Personen mit welchem Hintergrund und mit welchen Motiven am Interview beteiligt sind. Die Richtung der Analyse, die ebenfalls zu Schritt 3 des Modells von Mayring und Hurst (2005) zu zählen ist, kann auf die Erschließung des Gegenstandes, aber auch auf emotionale Befindlichkeiten oder nur den Text und seine literaturwissenschaftliche Interpretation abzielen.

Emotionen der Studierenden im Fokus der Interviews. Primär ist jedoch eine gegenständliche Ausrichtung vorgesehen.

Schritt (4) bezieht sich schließlich auf die Festlegung der Analyseeinheiten (z.B. Sätze, Aussagen, Protokolle) (Mayring, 2010, S. 56). Die Auswertungseinheiten sind in der vorliegenden Arbeit die genannten Interviews, welche auf Basis semantischer Aussagen kodiert werden. D.h. eine Kodiereinheit kann ein paar Wörter bis mehrere Sätze umfassen. Dabei werden zeitlich getrennte Aussagen einzeln kodiert und ein und dieselbe Aussage kann auch doppelt kodiert werden bzw. Codes können sich auch überlappen (Kodierregeln zur Sicherstellung der Regelgeleitetheit siehe Codebuch im digitalen Anhang).

Mayring und Hurst (2005) stellen weiter die Schritte fünf bis sieben des Ablaufmodells vor, welche sich je nach Vorgehensweise (induktive vs. deduktive Kategorienbildung) unterscheiden. Das induktive Kategorienschema (Kategorien werden während des Kodierens entwickelt) soll im vorliegenden Ansatz vor allem die Offenheit der Analyse gewähren und verhindern, dass wichtige Erkenntnisse übersehen werden, wenn das vorhandene Material nur vor dem Hintergrund der bereits bestehenden Kategorien betrachtet wird (Flick, 2006). Zudem soll es – entgegen der Ausführungen nach Mayring und Hurst (2005) – bei der Kodierung verändert werden können (Gläser & Laudel, 2010, S. 199).³² Dadurch verkürzen sich die von Mayring und Hurst (2005) vorgeschlagenen Schritte auf das Festlegen des Abstraktionsniveaus der Kategorien (Schritt 5) sowie die begleitende Kategorienentwicklung (Schritt 6), wobei jede Ergänzung eine nochmalige Analyse bereits bearbeiteter Interviews erfordert. Im Bereich des Abstraktionsniveaus (Schritt 5) wird die abstrakte Ebene, auf welcher die Kategorien anzusiedeln sind, festgelegt. In der vorliegenden Forschungsarbeit wird die Ebene abstrakter Konzepte (Kelle & Kluge, 2010, S. 108) angestrebt. Unter dieser Kategorienebene werden wiederum verschiedene Ausprägungen oder Unterkategorien zusammengefasst, welche ihrerseits empirisch gehaltvoll sind. Die Kategoriendefinition (Schritt 6) erfolgt im Rahmen der ersten Kodierungen. Dabei werden in Anlehnung an Witzel (2000) die implizite Vorinterpretation beim Durchführen des Interviews sowie das Vorwissen und der auf Basis der Theorie formulierte Leitfaden als „heuristischer Rahmen“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 108) verwendet und die Aussagen entsprechend markiert. Die Markierungen werden benannt und abstrahiert (Codebeschreibungen im Codebuch, siehe digitaler Anhang). Die Beschreibungen entstehen mit Hilfe der zusammenfassenden Analyse, bei der in einer ersten Reduktion Aussagen in möglichst bedeutungsgleiche Paraphrasen überführt werden und in einem zweiten Schritt diese Paraphrasen gebündelt werden (zweite Reduktion) (Flick, 2006). Nach Witzel (2002) werden so das offene Vorgehen mit dem theoriegeleiteten Vorgehen kombiniert und beiden Herangehensweisen genug Raum gelassen (Witzel, 2000). Dadurch wird die Inhaltsanalyse einerseits so offen angelegt, dass sie sich stärker von der quantitativen Inhaltsanalyse abhebt und andererseits ein offenes, erkundendes Verstehen und Eintauchen in die Materie ermöglicht (Gläser & Laudel, 2010). Das qualitative Kodiervorgehen folgt dabei der allgemeinen Logik, dass

³² Gläser und Laudel (2010, S. 199) kritisieren das starre, an der quantitativen Inhaltsanalyse orientierte Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002). Sie schlagen daher ein Vorgehen vor, das sich an Mayrings (2002) Vorgehen grob orientiert, aber entscheidende Unterschiede bietet, die den grundlegenden Prinzipien qualitativer Forschung Rechnung tragen: Dabei werden Textbausteine nicht in die vorgefertigten Kategorien eingeordnet, sondern ein ‚Suchraster‘ entwickelt, das auf dem theoretischen Vorverständnis der Forschenden basiert. Das Suchraster besteht im Grunde ebenfalls aus Kategorien, diese sind jedoch offen, d.h. sie können umstrukturiert, ergänzt oder überarbeitet werden (Gläser und Laudel (2010, S. 199)). Dieses Vorgehen wird insbesondere durch die Nutzung von Programmen wie MaxQDA ermöglicht und unterstützt.

„1. Textpassagen indiziert bzw. kodiert werden, indem ihnen bestimmte Kategorien zugeordnet werden, 2. Textpassagen, die bestimmte Kategorien und ggfs. weitere Merkmale gemeinsam haben, synoptisch verglichen und analysiert werden, 3. Und dass angestrebt wird, auf der Grundlage dieses Vergleichs Strukturen und Muster im Datenmaterial zu identifizieren, die dann etwa zur Bildung neuer Kategorien bzw. Subkategorien führen können“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 59).

Der Kodierprozess ist folglich stark mit dem Analyse- bzw. Auswertungsprozess verschmolzen. Nach Mayring kann der Auswertungsprozess der endgültig vorliegenden, inhaltlich strukturierten Daten sowohl qualitativ als auch quantitativ erfolgen (Mayring & Hurst, 2005). In der hier vorliegenden Forschungsarbeit werden hauptsächlich qualitative Auswertung bzw. Interpretation vorgenommen, während sich die quantitative Analyse auf die deskriptive Analyse von Häufigkeiten, ggfs. Vergleichen über Studiengänge bzw. Falleigenschaften hinweg, beschränkt (Mayring & Hurst, 2005).

5.1.6 Falldarstellung

Die Darstellung der untersuchten Fälle erfolgt in der vorliegenden Arbeit anhand einer analytischen Herangehensweise, die teilweise durch narrative Elemente (meist in Form der Beschreibung von Einzelerfahrungen) unterstützt wird (Dooley, 2002, p. 343). Ziel ist dabei, die Inhalte, Erkenntnisse und Interpretationen so darzustellen, dass sie für die Leser nachvollziehbar sind. Dabei wird zuerst jeder Fall vorgestellt und in seinem Kontext ausführlich erläutert. In diese Falldarstellung sind bereits die Interpretationen eingebettet. Die Ergebnisse jeder Fallstudie werden vorerst einzeln vorgestellt, sollten sich aber bereits nennenswerte Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu den davor vorgestellten Fällen ergeben, wird dies explizit erwähnt. Nach der Darstellung der einzelnen Fälle erfolgt eine kontrastierende Fallanalyse.

Das Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse der insgesamt 34 Interviews sind 2544 kodierte Textabschnitte, die in zehn übergeordnete Kategorien zusammengefasst wurden. Diese zehn Hauptkategorien verfügen jeweils über Sub- sowie Sub-Subkategorien.³³ In der nachfolgenden Tabelle 8 sind die zehn Hauptkategorien sowie die Subkategorien der ersten Hauptkategorie zu sehen. Die Tabelle zeigt zudem, welcher Kategorie wie viele Textabschnitte zugeordnet wurden und ob es noch weitere Subkategorien gibt (bei einem ‚Plus‘ vor dem Kategoriennamen).

³³ Kelle und Kluge (2010) verstehen unter Kategorien Merkmale und unter Subkategorien Merkmalsausprägungen. Im hier verwendeten bzw. entwickelten Kategoriensystem trifft dies in der Regel nur auf die unterste Ebene der Subkategorien zu; die übergeordneten Subkategorien stellen eine inhaltliche Ordnung dar.

Tabelle 8: Liste der Codes

Codes	Codierte Textstellen
Unterstützungsangebot Betreuersicht	51
Unterstützungsangebot Studierendensicht	100
Rahmenbedingungen	60
Didaktische Gestaltung	
+ Gestaltungsdimensionen forschenden Lernens Betreuersicht	242
+ Gestaltungsdimensionen forschenden Lernens Studierendensicht	112
+ Erwartungen an die eigene Betreuung	17
+ Erwartungen an die Studierenden	14
+ Herausforderungen aus didaktischer Sicht	70
+ Kolloquium	431
+ Sprechstunden	233
+ Vergleich Sprechstunde und Kolloquium durch Betreuer	12
+ Rolle Betreuer	139
+ Bewusster Einsatz des Exposés	15
+ Medieneinsatz	75
- Unterschied zu Magister/Diplom	12
- individuell Unterschiedlich	29
Gründe für ein Kolloquium in Fall III	38
Erfolgsmomente Studierende	55
Herausforderungen für Studierende	280
Fähigkeiten	277
Gestaltung der Kompetenzentwicklung	21
Ideales Unterstützungsangebot	261
Gesamt	2544

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich hauptsächlich an den in Kapitel 5.1.1 vorgestellten Fragen, die durch die Untersuchung beantwortet werden sollen. Dennoch ist das Kategoriensystem insofern prägend, als dass bestimmte Kategorien beispielsweise nur bei Studierenden oder nur bei Betreuern angewendet wurden. Dies wird in der Regel bereits in den Codenamen und Überschriften (z.B. „Unterstützungsangebot Studierendensicht“) deutlich. Es ist daher schwierig, Überschneidungen in der Darstellung zu vermeiden. So können sich Betreuer beispielsweise bei der Beschreibung des Ablaufs des Kolloquiums auf ihr eigenes Rollenverständnis beziehen oder bei der Beschreibung der Herausforderungen, die Studierende zu bewältigen haben, auch auf das Kolloquium verweisen.

Ein Schwerpunkt der Interviews liegt darauf, zu eruieren, wie das forschende Lernen unterstützt bzw. wie die Maßnahmen zur Förderung dieses Lernens ausgestaltet werden. Da die gebildeten Kategorien sich zwar auf die Ausführungen im vorherigen Kapitel stützen, aber eine gedankliche Übertragung auf Alltagshandlungen und didaktische Ausgestaltungen beinhalten, sollen hier im Sinne der Nachvollziehbarkeit für Dritte die einzelnen gewählten Kategorien sowie ihre Zuordnungen kurz vorgestellt und erläutert werden. Im Rahmen der induktiven Kategorisierung werden Aussagen zur Lernerzentrierung, Problemorientierung, sozialen Kontextualisierung, zur kritisch-reflexiven Distanz, zur Selbstorganisation und zum Charakter des generierten Wissens kodiert. Die Kategorien sind dabei nicht immer trennscharf. Das liegt auch an den zugrundeliegenden Konzepten. So hängt etwa die Lernerzentrierung stark mit der Problemorientierung und mit der Selbstorganisation zusammen. Die Lernenden können etwa im Sinne der Lernerzentrierung dabei unterstützt werden, die Präsentation des Standes der Arbeit so zu nutzen, dass sie bei den anliegenden Problemen helfen, was wiederum die Problemorientierung fördert und die Selbstor-

ganisation unterstützt. Folgende Codes werden in Bezug auf die Gestaltungsdimensionen (vgl. Kapitel 3.3) vergeben:³⁴

- **Lernerzentrierung.** Unter der Kategorie Lernerzentrierung werden Aussagen kategorisiert, die darauf schließen lassen, dass die Probleme und Fragen der Studierenden berücksichtigt werden. Hier ist insbesondere der Zeitfaktor ausschlaggebend, d.h. dass Fragen, oder auch Inhalte genau dann besprochen werden, wenn die Lernenden es zur Lösung ihres Problems brauchen. Da sich der Lernprozess an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren soll, werden hier Aussagen zugeordnet, die beschreiben, dass Lernende darin bestärkt werden, ihre Probleme vorzustellen bzw. vorzubringen, um gemeinsam an der Lösung arbeiten zu können. Studierende erhalten dabei das Gefühl, dass ihre Entscheidungen respektiert werden. Zusätzlich wird die didaktische Gestaltung als lernerzentriert gewertet, wenn sich die Sitzungstermine nach den Studierenden richten oder wenn das didaktische Design aufgrund der Probleme, die die Studierenden haben, angepasst wird.
- **Problemorientierung.** Wird das Verfassen der Bachelorarbeit an den Prinzipien des problemorientierten Lernens ausgerichtet, stehen meist offene Probleme, die von den Lernenden selbst gewählt werden, im Mittelpunkt. Unter die Kategorie ‚problemorientiert‘ werden aber auch Aussagen gefasst, die den Umfang der Unterstützung bei der Themenfindung beschreiben.
- **Kritisch-reflexive Distanz.** Die besondere Beachtung der kritisch-reflexiven Komponente des forschenden Lernens wird kodiert, wenn die Studierenden dazu gebracht werden, ihr eigenes Handeln kritisch zu betrachten, kritisch über Inhalte zu reflektieren oder eine kritisch-reflexive Distanz zu ihrer Arbeit einzunehmen. Die Förderung einer kritisch-reflexiven Distanz manifestiert sich in den Erwartungen der Betreuer, dass die Studierenden sich begründet für einen Weg entscheiden können oder dass es eine kritische Würdigung der Arbeit geben sollte. Zudem werden hier Aussagen subsumiert, die nahelegen, dass Wissen als nicht abgeschlossen betrachtet werden sollte.
- **Soziale Kontextualisierung.** Die Einbindung des sozialen Kontextes im Sinne des situierten Lernens äußert sich in den verschiedenen Fällen dadurch, dass der Forschungsprozess möglichst authentisch gestaltet wird, indem eine Einbettung in eine (wissenschaftliche) Gemeinschaft nachempfunden wird. Dies geschieht z.B. durch die Anregung von kritisch-inhaltlichem Austausch unter Studierenden oder durch Betreuerfeedback zur Bachelorarbeit, bei welchem es verschiedene Feedback-Meinungen geben kann.
- **Charakter der Ergebnisse.** Ein Streitfall bezüglich des forschenden Lernens ist, ob das forschende Lernen ‚nur‘ subjektiv neues Wissen erzeugen, d.h. primär als Lernform betrachtet werden sollte, oder ob der Forschungscharakter im Mittelpunkt steht und damit auch wissenschaftlich gesehen neues Wissen entsteht. Dabei handelt es sich nicht im engeren Sinne um ein Merkmal des forschenden Lernens. Allerdings kann der Umgang mit dem Charakter der Ergebnisse erklären, warum die Lernumgebung auf eine bestimmte Art und Weise gestaltet wurde und was von einer Bachelorarbeit erwartet wird. Hier werden Aussagen zugeordnet, bei denen Betreuer sich dazu äußern, welchen Charakter die Ergebnisse einer Bachelorarbeit haben sollen. Dazu zählt beispielsweise, dass im Rahmen von Bachelorarbeiten durchaus neues Wissen entstehen kann, aber dies nicht der Anspruch der Bachelorarbeit ist, dass

³⁴ Für eine Übersicht über die Inhalte fasst das Codebuch die Kategorien und Subkategorien zusammen und legt eine Arbeitsdefinition fest (siehe digitaler Anhang).

das Ziel der Arbeit die Qualifikation und nicht das Forschen ist oder dass neues Wissen eigentlich nur das Ziel einer Dissertation sein kann. Außerdem werden hier verschiedene Definitionen von ‚neu‘ zugeordnet.

- **Selbstorganisation.** Bei der Selbstorganisation werden eine geringe, mittlere und hohe Selbstorganisation unterschieden. Geringe Selbstorganisation bedeutet, dass die Lernumgebung stärker strukturiert wird, dass stark angeleitet und in den Lernprozess eingegriffen wird. Es werden auch Aussagen kodiert, die eine Rechtfertigung für diese Ausgestaltung beinhalten (z.B. dass das Studium zu kurz sei, um auf hohe Selbstorganisation vorzubereiten). Wenn eine gewisse Offenheit im Lernprozess zugelassen wird, der Betreuer aber steuernd eingreift, verstehe ich das als mittlere Selbstorganisation. Dazu zählt, wenn durch die Beschreibungen der Studierenden klar wird, dass es Hilfen und Vorgaben gibt, diese aber immer die Offenheit der Entscheidung und die Selbstverantwortung der Studierenden betonen. D.h. es wird nicht darauf bestanden, dass die Studierenden selbst Lösungsmöglichkeiten für Probleme entwickeln, sondern sie werden gemeinsam entwickelt; die Entscheidung für eine Möglichkeit obliegt aber dem Studierenden. Ein anderes Beispiel wäre hier, wenn der Ablauf so durch Lehrende strukturiert wird, dass Besprechungstermine mit dem Ende oder Anfang einer Phase im Forschungsprozess zusammenfallen, aber der Studierende den eigentlichen Termin nennt. Die hohe Selbstorganisation wird kodiert, wenn die Betreuer kaum Vorgaben machen und alle Entscheidungen und die Verantwortung für den Lernprozess beim Studierenden liegen. Es werden auch Aussagen kodiert, die eine Rechtfertigung für diese Ausgestaltung beinhalten (z.B. dass durch Vorgaben Entwicklung nicht unterstützt wird).

Bei der Falldarstellung wird sowohl auf die Interviewtranskripte (siehe digitaler Anhang) als auch auf verschiedene Dokumente zurückgegriffen, die sich nicht in der Arbeit befinden und aufgrund des Datenschutzes nicht explizit genannt werden (z.B. Modulhandbücher, Prüfungsordnungen, Merkblätter). In dieser Tabelle (Tabelle 9) findet sich eine Übersicht über die nun verwendeten Abkürzungen:

Tabelle 9: Verwendete Abkürzungen

Abkürzung	Bedeutung	Beschreibung/Art des Dokuments
F1S1	Fall I, Studierender 1	Transkriptionsdokument des Interviews mit Studierendem 1 aus dem Fall I
F2B2	Fall II, Betreuer 2	Transkriptionsdokument des Interviews mit Betreuer 2 aus dem Fall II
F3D1	Fall III, Dokument 1	Dokument (z.B. Prüfungsordnung, Info-blatt, Veranstaltungsverzeichnis) aus Fall III

5.2 Fall I: Kommunikationswissenschaft

Der erste Fall stellt einen Studiengang der Kommunikationswissenschaft dar. Dieser wird von acht Professoren getragen. Der Studiengang wurde unter anderem ausgewählt, weil er sich für einen human- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiengang durch ein relativ gutes Betreuungsverhältnis auszeichnet. Jedes Jahr beginnen zwischen 120 und 180 Studierende das Bachelorstudium. Jede Professur bietet ein BA-Kolloquium im Umfang von drei ECTS an und die Bachelorprüfung beinhaltet neben dem Verfassen der Arbeit auch eine Disputation (3 ECTS). Die Bachelorarbeit (9 ECTS), das Kolloquium (3 ECTS) und die Disputation (3 ECTS) ergeben zusammen 15 ECTS (F1D1). Die Bearbeitungszeit (ab offizieller Anmeldung) beträgt acht Wochen (vgl. F1S1), wobei die Bearbeitung in der Regel früher anfängt, da die Voraussetzung für die Anmeldung ein Exposé ist. Die Methodenausbildung ist gering bis mittel gewichtet und nimmt etwa ein Neuntel der gesamten ECTS ein.

Tabelle 10: Charakteristika Fall I

Fall I	
Studiengang	Kommunikationswissenschaft
Betreuungsverhältnis	01:21
Methodenausbildung	21 ECTS
Bisheriges Kolloquium	Ja
Gewichtigkeit der BA-Arbeit	15 ECTS (9 ECTS BA-Arbeit + 3 ECTS Kolloquium + 3 ECTS Disputation)

5.2.1 Befragte

Zur Untersuchung des Falles I konnten insgesamt acht Personen – drei Professoren und fünf Studierende – für Interviews akquiriert werden. Einen Überblick über die Personen, Dauer der Interviews sowie Termin der Abgabe der Bachelorarbeit bzw. berufliche Stellung des Betreuenden finden sich in der nachfolgenden Tabelle. Auffällig ist, dass das Kolloquium häufig nicht beim eigentlichen Betreuer besucht wird.

Tabelle 11: Übersicht Befragte Fall I

Übersicht Befragte	Dauer und Art des Interviews	Zeitpunkt Abgabe	Betreuung durch
F1S1	Ca. 60 min, face to face	Abgabe 4 Monate zuvor; Note: 1,0	Wissenschaftlichen Mitarbeiter, Kolloquium bei Professor (F1B1)
F1S2	Ca. 40 min, face to face	Abgabe 4 Monate zuvor; Note: 2,3	Postdoc, Kolloquium bei Professor (F1B1)
F1S3	Ca. 35 min, VoIP	Abgabe 4 Monate zuvor; Note: 1,3	Wiss. Mitarbeiter, Kolloquium bei Professor
F1S4	Ca. 40 min, face to face	Abgabe 4 Monate zuvor; Note: 1,3	Postdoc, Kolloquium bei Professor (F1B3)
F1S5	Ca. 35 min, face to face	Abgabe 4 Monate zuvor; Note: 2,0	Professor (Kolloquium + Betreuung)
Übersicht Befragte	Dauer und Art des Interviews	Berufliche Stellung	
F1B1	Ca. 60 min, face to face	Professor	
F1B2	Ca. 45 min, VoIP	Professor	
F1B3	Ca. 30 min, Telefon	Professor	

5.2.2 Unterstützungsangebot aus Sicht der Interviewten

Bei den Unterstützungsangeboten nehmen die Befragten vor allem die Angebote, die als formale Unterstützung zu erkennen sind, etwa das Kolloquium oder die Sprechstunden, wahr. Andere Angebote wie z.B. Informationsblätter, Internetseiten oder informelle Unterstützung durch Kommilitonen werden erst auf Nachfrage erwähnt (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Wahrgenommenes Unterstützungsangebot Fall I

Unterstützungsangebot Studierendensicht	Anzahl Nennungen (jedes Interview max. 1 Mal)
Informationsblätter	4 von 5
informeller Austausch mit Kommilitonen	3 von 5
informeller Austausch mit Kommilitonen über Internet	1 von 5
Info-Veranstaltung	1 von 5
Kolloquium (bei Betreuer)	1 von 5
Kolloquium (nicht bei Betreuer)	4 von 5
Sprechstunden beim Betreuer	4 von 5
Studiengangskordinatoren	1 von 5
Unterstützung durch Familie/Freunde	1 von 5
Unterstützungsangebot Betreuersicht	Anzahl Nennungen (jedes Interview max. 1 Mal)
Informationsblatt	3 von 3
Kolloquium	3 von 3
Liste mit Themenvorschlägen	1 von 3
Sprechstunden	3 von 3
Beispielhafte Arbeiten	1 von 3

Die Übersicht zeigt das Angebot, das aus Sicht der Befragten von Fall I zur Verfügung steht. Der Studiengang veröffentlicht nur wenige Informationen zur Bachelorarbeit über seine Internetseiten. Vielmehr werden Studierenden bevorzugt face to face, z.B. in den Lehrveranstaltungen, über wichtige Regelungen informiert. So verwundert es auch nicht, dass das beschriebene Unterstützungsangebot aus Sicht der Interviewten wenig medienbasiert ausfällt. F1B1 erstellte einen vierseitigen Leitfaden als Infoblatt, der alle Phasen und Probleme beim Verfassen der Bachelorarbeit abdeckt. Dieser Leitfaden wird von den zwei Studierenden, die sein Kolloquium besuchen, nicht erwähnt. Es fällt auf, dass Studierende viele informelle Unterstützungsangebote wie den Austausch mit Kommilitonen oder mit der Familie nennen, z.B. auch F1S5:

„Meine Freundinnen eigentlich, die haben halt ein Jahr davor schon Bachelor gemacht. Und die wussten das natürlich schon alles, wie das geht und wie man das am besten schreibt. Und mit denen habe ich mich auf jeden Fall oft getroffen . . . Und so etwas fand ich gut, auf jeden Fall, also das Informelle war super“ (F1S5, Z. 304-309).

Zusätzlich tauschen sich die Studierenden über die Gruppe ihres Jahrgangs in einem sozialen Netzwerk aus.

Betreuer hingegen rücken den Fokus – neben dem ‚Dreigestirn‘ aus Kolloquium, Sprechstunden und Informationsblättern – auf einzelne Maßnahmen, wie etwa die Themenliste oder das Bereitstellen beispielhafter Arbeiten, wie sich an der Äußerung von F1B2 ablesen lässt:

„Ich gebe immer so, ich hab immer so Benchmark-Arbeiten, die die Studierenden einsehen können, . . . wo sie sich einerseits an Formalia orientieren können, aber wo sie sich andererseits eben auch anschauen können: Wie sieht eine gut strukturierte, wohldimensionierte Arbeit tatsächlich aus. Wie legt man das an. Und das dient dann sozusagen auch noch einmal dazu, dass man sich irgendwie an einem ‚Best-Practice-Beispiel‘ orientieren kann“ (F1B2, Z. 417-422).

Zusammenfassend kann für das Unterstützungsangebot festgehalten werden, dass der Studiengang Kommunikationswissenschaft mit Kolloquium, Sprechstunden und Informationsblättern ein umfangreiches Angebot zur Verfügung stellt. Neben diesen drei zentralen Angeboten nutzen die Studierenden auch informelle Unterstützung, die sich nicht nur auf die inhaltliche Beratung, sondern auf die emotionale und motivationale Stütze bezieht.

5.2.3 Organisationale Rahmenbedingungen

Ausschlaggebend für die Ausgestaltung des Unterstützungsangebotes sind häufig organisationale Rahmenbedingungen. In Fall I ist vor allem die in der Prüfungsordnung festgehaltene Bearbei-

tungszeit von acht Wochen ein prägendes Kriterium. Zudem schreibt die Prüfungsordnung vor, dass die Bewertung der Bachelorarbeit durch einen Professor erfolgen muss (F1D1). In der Realität ist es häufig so, dass die Betreuung an einen wissenschaftlichen Mitarbeiter abgegeben wird. D.h. die Studierenden besuchen das Kolloquium bei ihrem Professor und werden zusätzlich in Sprechstunden von einem wissenschaftlichen Mitarbeiter betreut. Wie stark die Meinung des tatsächlichen Betreuers bei der Note für die Bachelorarbeit einbezogen wird, hängt vom jeweiligen Lehrstuhl ab. F1S2 geht davon aus, dass der Professor und nicht der Betreuer die Arbeit korrigiert, während F1S1 anmerkt, dass der Professor zwar unter dem Gutachten unterschreibt, das Gutachten und die Note jedoch in der Regel vom Betreuer verfasst und gegeben werden. Nach der Ansicht von F1S1 liest der Professor die Arbeit jedoch auf jeden Fall, da auch in der Disputation zentrale Fragen gestellt werden, die nicht ohne die Kenntnis der Arbeit möglich sind. Es ist also davon auszugehen, dass die Mitarbeiter und eigentlichen Betreuer mindestens ein Vorgutachten erstellen, das der Professor verwendet. Die Betreuung durch die Mitarbeiter begründen die Betreuer damit, dass diese mehr Zeit haben oder die Arbeiten in ein inhaltliches Spezialgebiet der Mitarbeiter fallen (vgl. F1B3). Diese Betreuungsregelung birgt einige Stolpersteine für Studierende, auf die später noch eingegangen wird. Doch auch die Betreuer sind nicht immer mit den Vorgaben der Prüfungsordnung einverstanden, wie die Äußerung von F1B3 zeigt: „Die Beschränkungen sind eher bei der Studienordnung zu vermuten, das heißt die Studienordnung gibt uns ja ein gewisses Korsett an die Hand, in das wir unsere Bachelorarbeiten hinein pressen müssen“ (F1B3, Z. 408-410). Die zeitliche Begrenzung durch die Prüfungsordnung führt dazu, dass die Betreuer tendenziell Themenlisten vorgeben und die Anforderungen an die Arbeit einschränken: „... aber eigentlich ist der Zeitraum zu klein, um ein Projekt von sozusagen von Null auf zu starten. Das machen wir eigentlich, das mache ich eigentlich nur sozusagen nur zum Schutz der Studierenden“ (F1B2, Z. 184-188).

Die Betreuer sind aber gegen eine Verlängerung der Bearbeitungszeit, da einerseits die Studierenden diese kurze Bearbeitungszeit wünschen und andererseits durch eine Lockerung der Vorgaben eine Wettbewerbsverzerrung entstehen würde, weil die Arbeiten dann unterschiedlich lange Bearbeitungszeiten haben (F1B1, Z. 685).

5.2.4 Wie werden die Unterstützungsangebote gestaltet?

Die Frage danach, wie die Unterstützungsangebote ausgestaltet werden, evoziert eine Vielzahl an Antworten seitens der Lehrenden. Sie äußern generelle Vorstellungen von Lehren und Lernen an der Universität oder formulieren Erwartungen an sich selbst als Lehrende oder an die Studierenden. Im Folgenden wird zuerst auf den Aufbau des Kolloquiums, dann auf die didaktischen Entscheidungen der Betreuer und auf die Bewertung des Kolloquiums eingegangen. In einem nächsten Schritt wird die Sprechstunde genauer analysiert und der Umgang mit den spezifischen Merkmalsausprägungen forschenden Lernens bei Bachelorarbeiten thematisiert.

5.2.4.1 Kolloquium

Die offiziellen Veranstaltungsbeschreibungen der Kolloquien aus dem Verzeichnis des Wintersemesters 2012/13 unterscheiden sich je nach Dozent und lauten:

„Das Forschungskolloquium begleitet Studierende in den verschiedenen Phasen der Bachelor- und Masterarbeit. Die Teilnehmer stellen ihre Projekte in einem ‚Werkstattbericht‘ zur Diskussion und erhalten Anregungen für die Weiterarbeit. Außerdem werden im Kolloquium organisatorische Fragen und Arbeitstechniken besprochen (Eingrenzung des Themas, Literaturrecherche und

-auswertung, Anwendung der Methoden, wissenschaftliches Schreiben, Gliederung der Arbeit, Zitierweise). Das genaue Programm wird in der ersten Sitzung vereinbart" (F1D2, 2012, o.S.).

„Im Forschungskolloquium werden die aktuellen Abschlussarbeitsvorhaben im Kreis der Kommilitonen vorgestellt und methodische und theoretische Probleme diskutiert. Es werden Konzeptionen entwickelt und kritisch diskutiert. Dabei besteht Gelegenheit, forschungspragmatische Probleme und formale Regeln für das Abfassen der Arbeit zu besprechen. Lernziel ist dabei, die eigene Arbeit in einen größeren Kontext einordnen zu können und über die Darstellung der eigenen Forschungsprobleme die Forschungsprobleme anderer verstehen lernen" (F1D3, 2012, o.S.).

Die erste Beschreibung stellt heraus, dass es sich nicht um fertige Präsentationen, sondern um einen ‚Werkstattbericht‘ des Standes der Arbeit handeln soll. Zudem betont die Beschreibung explizit Informationen zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken in der Veranstaltungsbeschreibung. Die zweite Beschreibung bleibt im Vergleich etwas vage, formuliert aber konkrete Lehrziele, nämlich die Einordnung in einem größeren Kontext, die Darstellung des eigenen Forschungsproblems und das Verstehen der anderen Ansätze. Die Frage ist nun, wie diese Beschreibung der Kolloquien in der Praxis umgesetzt wird.

Lernende und Lehrende beschreiben das Kolloquium unterschiedlich. Bei den Ausführungen wird offensichtlich, dass den Lernenden häufig die Ziele und die Ausgestaltung didaktischer Entscheidungen der Lehrenden nicht klar sind bzw. sie diese nur schwer nachvollziehen können. Für sie steht die Nützlichkeit des Angebots im Vordergrund, um das Projekt gut zu bewältigen und zu einem Abschluss zu bringen. Für die Professoren ist es wichtig, Lernchancen aufzuzeigen und zu ermöglichen.

Die Kolloquien werden ausschließlich von Professoren gehalten, denn laut Prüfungsordnung sind nur sie für die Bachelorarbeit prüfungsberechtigt. Dadurch, dass die Mitarbeiter häufig inoffiziell die Betreuung übernehmen, werden diese in der Regel in das Kolloquium einbezogen. Sie sind anwesend, wenn die von ihnen betreuten Studierenden ihre Arbeit vorstellen und sie verfolgen die anschließende Diskussion bzw. können diese in der Beratung berücksichtigen (vgl. F1B1). Wie aus Tabelle 11 ersichtlich, ist lediglich bei einem der Studierenden der Professor auch der Betreuer der Arbeit. Da jeder Professor in der Regel ein Kolloquium abhält, gibt es in Fall I verschieden aufgebaute Kolloquien. In der Regel nehmen zwischen 15 und 20 Studierende an den Kolloquien teil, wobei es auch Ausnahmen mit geringeren Teilnehmerzahlen gibt (vgl. F1S5). Es ist zwischen einer Blockveranstaltung und der wöchentlichen Sitzung zu unterscheiden.

Wenn die Veranstaltung im Block stattfindet, gibt es unterschiedliche Ablaufmöglichkeiten. Die nachfolgende Tabelle (Tabelle 13) gibt einen Überblick über die verschiedenen Ausgestaltungen der Blocktermine.

Tabelle 13: Ablauf des Kolloquiums nach Betreuer in Fall I

Sitzungen	F1B1	F1B2	F1B3
Erste Sitzung vor der Bearbeitungszeit	Formalia und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens	Formalia, Techniken und kurze Themenvorstellung	Formalia, Techniken und kurze Themenvorstellung
Zweite Sitzung	Themenvorstellung und Diskussion der Projekte	Themenvorstellungen	Themenvorstellung und Diskussion vor dem Hintergrund „Theorien-Auswahl, Überlappungen, Umgang mit Theorien“
Dritte Sitzung	Themenvorstellung vor dem Hintergrund von Methoden bzw. Auswertung		Themenvorstellung und Diskussion vor dem Hintergrund „Methodenkonstruktion und Erhebungswerkzeug“
Vierte Sitzung			Themenvorstellung und Diskussion vor dem Hintergrund „Datenerhebung und -auswertung“
Fünfte Sitzung	Arbeitstechniken, Formalia, drängende Fragen		Themenvorstellung und Diskussion vor dem Hintergrund „Ergebnisse und Ergebnisdarstellung“

F1B1 und F1B3 richten die Sitzungen größtenteils thematisch am Forschungsprozess aus und strukturieren den Ablauf der Bachelorarbeit indirekt mit. F1B2 äußert sich nicht zu einer solchen Ausgestaltung, bietet aber wie seine Kollegen eine Info-Sitzung vor Beginn der Bearbeitungszeit an. Dies liege auch an der kurzen Bearbeitungszeit (F1B2, Z. 15-19).

Die interviewten Studierenden besuchen zum Großteil wöchentliche Kolloquien (F1S2, F1S3, F1S5). In diesem Fall werden Informationen zu Formalia und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens meist zwischendurch vermittelt: „Es gab auch irgendwelche allgemeine Sachen, also allgemein zu wie zitiert man zum Beispiel, also allgemeine Infos und Tipps und so“ (F1S2, Z. 42-43; vgl. F1S4, F1S5). Wobei dies nicht bei allen der Fall ist. Beispielsweise erhält F1S3 keinem Input zu Arbeitstechniken oder Formalia, sondern ihr Professor geht auf diese Themen gesammelt in der letzten Sitzung des Kolloquiums ein.

Welche *Aufgaben* die Studierenden im Kolloquium übernehmen, zeigt die folgende Übersicht:

Exposé. Zentrale Aufgabe der Studierenden ist das verpflichtende Exposé. Es muss bereits vor Beginn des Kolloquiums verfasst und ‚abgesegnet‘ werden. Ein Betreuer (F1B1) setzt das Exposé gezielt ein, um die Lernenden in ihrem Prozess zu unterstützen. Das Exposé dient nicht nur dazu, sich Gedanken über die Arbeit und ihren Aufbau zu machen sowie das Vorgehen zu planen, sondern es fungiert auch als Besprechungsgrundlage für Sprechstunden. Zusätzlich sieht F1B1 das Exposé als Hilfe, Schreibblockaden zu überwinden, weil der Studierende dazu gezwungen wird, erste Gedanken niederzuschreiben. Das Exposé ist zudem die Grundlage für das Handout, das im Kolloquium von F1B1 erstellt werden muss.

Stand der Arbeit vorstellen. In den Kolloquien müssen die Studierenden ihr Thema vorstellen. Dabei reicht die Vorgabe von einer strukturierten, einmaligen Präsentation bis hin zu sehr freien, offenen Vorstellungen, bei denen die aktuellen Probleme im Mittelpunkt stehen – ähnlich wie beim Werkstattbericht, der in der Veranstaltungsbeschreibung erwähnt wurde. Wobei es von den Lehrenden teilweise gewünscht ist, dass sich auch die Personen, die nicht für eine Präsentation vorgesehen sind, melden und den Fortschritt kurz zusammenfassen:

„Bei jeder Sitzung, jeder hatte die Möglichkeit, jeder sollte sich mehr oder weniger sich melden und wo er sich befindet in seiner Arbeit und welche Probleme er hat und die anderen auch Fragen bzw. den Professor und die anderen Dozenten geben irgendwelche Hinweise darauf“ (F1S2, Z. 57-61).

Dabei gibt es aber Unterschiede in Bezug darauf, welche Erwartungen die Betreuer an die Präsentation stellen. Die folgenden Zitate sollen diese Varianz illustrieren:

„Also die Studierenden werden gebeten, schon für die Sitzung eine entsprechende Präsentation vorzubereiten, das obliegt der Gestaltungsmacht der Studierenden, manche wollen mit PowerPoint arbeiten, andere wiederum nicht. Manchmal, gerade am Anfang, ist eine Präsentation vielleicht ausführlicher. Wenn wir weiter in der Mitte sind und problemorientiert diskutieren, dann sind die Präsentationen kürzer“ (F1B3, Z. 61-65).

„Das war eben so gewollt, dass man in dieser kurzen Präsentation, die man gehalten hat, auch seine Probleme anspricht, um die eben mit den Dozenten und Kommilitonen zu diskutieren, um auch eine neue und andere Sicht darauf zu bekommen“ (F1S1, Z. 32-35).

„Einfach wirklich nur erzählen. Also wir hatten nicht so die Vorstellung, das ist mein Thema und jetzt mach ich das und das und das, sondern es war einfach nur so, man hat die Skizzen vor sich gehabt und dann ja ok redet man mal darüber“ (F1S5, Z. 36-39).

Feedback geben. Eine weitere wesentliche Aufgabe der Studierenden ist es, Feedback zu geben. „Sehr wichtig ist mir, dass die Kommilitonen sich auch bei den Arbeiten der anderen . . . äußern, dass man also gegenseitiges Feedback betreibt“ (F1B3, Z. 137-139), betont F1B3.

Handouts. Zusätzlich sollen die Studierenden bei F1B1 Handouts und Kurzübersichten über ihre Methoden erstellen und diese vor der Sitzung gegenseitig lesen.

Feedback empfangen. Neben dem Feedback der Kommilitonen ist das Feedback des Professors und der anwesenden wissenschaftlichen Mitarbeiter ein wesentlicher und wichtiger Bestandteil der Kolloquien. Die anwesenden Dozenten geben in der Regel Tipps und Verbesserungsvorschläge (F1S1). Leider hat die vorhandene Autorität und Erfahrung der Dozenten manchmal den Effekt, dass das Feedback ausschließlich von ihnen „und vielleicht in Ausnahmefällen auch von den Studenten“ (F1S2, Z. 68-69) gegeben wird. Dieser Sachverhalt der stagnierenden Diskussion wird weiter unten, bei der Bewertung des Kolloquiums, genauer analysiert und mit zusätzlichen Aussagen belegt.

5.2.4.2 Didaktische Entscheidungen zum Kolloquium (Betreuersicht)

Bezüglich der didaktischen Entscheidungen bei der Ausgestaltung des Kolloquiums zeigt sich innerhalb des Falles sehr große Diversität. D.h. die Aussagen *eines* Betreuers werden kaum von einem *anderen* Betreuer bestätigt. Jeder Professor legt somit andere Schwerpunkte. So ist es vor allem F1B1 wichtig, seine Mitarbeiter stark einzubinden, da sie Spezialisten für bestimmte Themen sind und in der Regel nur wenige Studierende betreuen, wodurch sie sich viel Zeit für die Studierenden nehmen können. Die Einbindung der Mitarbeiter ist für ihn deswegen wichtig, weil er eine Diskussion und einen Austausch mit verschiedenen Perspektiven im Kolloquium fördern möchte. Außerdem legt F1B1 Wert darauf, dass das Kolloquium nicht zu einer „Sprechstunde vor Publikum [verkommt], dass es dann nicht nur zum Dialog kommt zwischen mir und dem Kandidaten sondern, dass dann wirklich alle beteiligt sind“ (F1B1, Z. 154-155). Ihm ist wichtig,

dass das Kolloquium nicht einem normalen Seminar entspricht und ein problemorientierter, lernerzentrierter Ansatz bei der Vorstellung im Sinne eines Werkstattberichtes verfolgt wird.³⁵

Als zentrale *Ziele* des Kolloquiums wollen die Professoren erreichen, dass sich die Studierenden informell austauschen und neue Blickwinkel (auch aus Dozentenperspektive) erhalten. Zudem möchten sie die Reflexions- wie die Kritikfähigkeit fördern.

Eine *Methode*, die sie dafür einsetzen, ist die angeleitete Kleingruppenarbeit, aber auch das Anstoßen von Kooperation bei inhaltlich verwandten Themen oder Teilthemen. So berichtet F1B1 von Kleingruppen, die passend zu den jeweiligen eingesetzten Forschungsmethoden gebildet und in denen die Methoden noch einmal diskutiert werden. Eine andere Methode, die die Betreuer gezielt einsetzen, um die zuvor genannten Ziele zu erreichen, ist das Anleiten von Reflexion. Häufig stoßen sie diese dadurch an, dass sie gezielt Fragen stellen:

„Dann stellen wir natürlich auch die entsprechenden Fragen. Ja also, wir geben dann ja nicht Anweisungen: ‚Machen Sie das so und so.‘ . . . Aber wenn wir eben sehen, da gibt es Problem in der Gliederung, dann stellt man eben die entsprechenden Fragen und da müssen dann die Kandidaten und Kandidatinnen einfach eine Antwort darauf geben, warum sie das jetzt eigentlich so machen. Ja warum sie ganz viel am Anfang der Arbeit über ein Thema schreiben wollen, das eigentlich nicht den Kern ihrer Fragestellung berührt, zum Beispiel, was häufiger vorkommt. Und das ist dann natürlich eine Frage die etwas mit Reflexion zu tun hat“ (F1B2, Z. 114-122).

F1B2 hebt gerne Best- und Worst-Practices hervor, wenn die Studierenden ihre jeweiligen Präsentationen halten. Die eingesetzten Methoden umfassen zudem Aufgaben, die die Studierenden erledigen müssen und decken sich dadurch mit den weiter vorne dargestellten Aufgaben der Studierenden aus Studierendensicht. Aufgaben, die die Betreuer gezielt einsetzen, sind, dass die Studierenden ein Exposé verfassen, einen Zeitplan aufstellen oder eine Präsentation halten müssen. Wichtig ist den Betreuern dabei, dass die Studierenden ihre offenen Fragen für das Kolloquium vorher kurz mit dem Professor absprechen und dass sie wirklich mitdiskutieren und Feedback geben.

Vielfach führen die Betreuer für die Art und Weise der Ausgestaltung des Kolloquiums den Unterschied zum freieren System der Diplom- und Magisterabschlüsse an. Dies bezieht sich z.B. auf die geringere Zeit, die für die Betreuung zur Verfügung steht oder auch auf eine Entwertung der Bachelorarbeit als Teilleistung: „Wenn man das rein formal betrachtet, die Bachelorarbeit hat nicht die Bedeutung [wie die Magisterarbeit]. Und das wissen halt manche Studierende und reduzieren sozusagen den Aufwand, den sie dort reinstecken“ (F1B2, Z. 130-136).

5.2.4.3 Bewertung Kolloquium (Studierendensicht)

Wenn das Kolloquium von den Studierenden *negativ* bewertet wird (21 Aussagen von fünf Studierenden), liegt das meist daran, dass sie die Relevanz der Veranstaltung für das eigene Lernen nicht sehen. Den Studierenden ist in der Regel der Beitrag, den das Kolloquium zur erfolgreichen Bewältigung ihrer Arbeit leistet, nicht bewusst. So berichten die Lernenden davon, dass sie wegen eigener Probleme abschweifen oder dass sie die Relevanz für ihre eigenen Schwierigkeiten nicht sehen: „Weil es ist ja auch so, man sitzt ja dann da drinnen und weiß ja eigentlich, dass ich jetzt echt was Wichtiges zu Hause zu tun [hätte]“ (F1S1, Z. 163-164).

³⁵ Die Gestaltung der Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens werden später noch dezidiert herausgearbeitet und vorgestellt.

Die negative Bewertung des Kolloquiums lässt sich meist nicht an nur einem Punkt festmachen, sondern viele verschiedenen Faktoren spielen ineinander. So kann beispielsweise der Sachverhalt, dass kaum Diskussionen zustande kommen auf verschiedenen Ursachen zurückgeführt werden, z.B. auf den unterschiedlichen Arbeitsfortschritt der Studierenden:

„Wir hatten zum Beispiel jemanden dabei, die kam glaub ich die ersten zwei Sitzungen und hatte, glaub ich, auch nie etwas vorbereitet. Die kam dann auch nachher nicht mehr ich weiß dann nicht. Aber je nachdem, wie weit man dann [war], konnte man es auch oder eben auch nicht. Also, wenn der Leitfaden eben da nicht fertig war, dann hatten wir halt auch nicht drüber sprechen können“ (F1S1, Z. 63-67).

F1S4 sieht als Ursache für die fehlende Diskussion, dass alle wieder schnell aus der Veranstaltung wollen, um an ihrer Arbeit zu feilen. F1S1 führt das Problem vor allem auf die heterogenen Themen zurück: „Wenn man dann eben nicht so in dem Thema drinnen war, von jemand anderem, dann konnte man halt auch nicht so gut folgen“ (F1S1, Z. 60-61). Zusätzlich wäre die Gruppe in ihrem Kolloquium zu klein gewesen. Eine wesentliche Folge dieser schlecht oder schleppend funktionierenden Diskussion ist das Abdriften in eine Sprechstunde vor Publikum:

„Es war eigentlich eher wie so eine Sprechstunde, wo die anderen zwei [Studierenden] dabei waren. Und dann hat zwar der Professor immer wieder mal gefragt: ‚Ja was sagen die anderen dazu?‘ Aber keiner interessiert sich wirklich für das Thema vom anderen. Es war eigentlich wirklich nur eine Sprechstunde im Kolloquium“ (F1S5, Z. 47-51).

Diese Aussagen sind ein Indiz dafür, dass das Lernen am Modell in Fall I nur bedingt erfolgt. Die Studierenden schaffen es nicht, die Probleme der anderen so zu abstrahieren, dass sie auch daraus etwas lernen können. Gerade die fehlende Diskussion wird häufig bemängelt und in Zusammenhang mit fehlendem Interesse an den anderen Themen genannt.

Neben den negativen Bewertungen des Kolloquiums heben die Studierenden auch einzelne Aspekte positiv hervor. Insgesamt äußern sich zwei Studierende dazu, dass das Kolloquium hilfreich ist. F1S1 berichtet davon, dass die Vorstellungen der anderen sie in ihrem Vorgehen bestätigen:

„Ich hatte nämlich eine, die hatte ein ähnliches, also, ich hatte Webmonitoring in Unternehmen untersucht, und es gab in dem Kolloquium eine, die hat eine Literaturstudie zu Webmonitoring geschrieben. Und da war es eben interessant, zu hören, was sie bisher so gemacht hat. Also das stimmt, also das war jetzt geschickt, weil dieses Thema dann doch so gleich war. Obwohl wir dann unterschiedliche Methoden gemacht haben. Aber da hört man dann doch schon ein bisschen genauer hin, einfach, um zu schauen, ok was macht sie oder wie ergeht's ihr bei dem Thema“ (F1S1, Z. 228-231).

Zusätzlich empfindet sie das Feedback des Dozenten als hilfreich, vor allem weil es eine Professorenmeinung ist: „Ich war in der Sprechstunde ja immer bei meinem Betreuer und da hatte ich halt auch die Meinung von meinem Professor gehört, also das war dann schon noch mal anders“ (F1S1, Z. 226-228). Insgesamt bewertet sie die Vorstellung und die Tipps zum wissenschaftlichen Arbeiten als sehr hilfreich, insbesondere bei ihrer eigenen Vorstellung, bei der ihr beim Eingrenzen des Themas geholfen wird. F1S4 bewertet zudem sehr positiv, dass die Vorstellung des Standes der Arbeit frei und offen, d.h. ohne Vorgaben oder verpflichtende PowerPoint-Präsentation erfolgt.

5.2.4.4 Sprechstunden

Auch bei den Sprechstunden gibt es unterschiedliche Ausgestaltungsformen. In Fall I finden die Sprechstunden häufig beim Betreuer, der meist nicht der Lehrende des Kolloquiums ist, statt. Die Betreuer aus Fall I bevorzugen Face-to-face-Gespräche gegenüber einer E-Mail Betreuung. An-

lass der Besprechung ist in der Regel die Anfrage des Studierenden, aber „bei den Studierenden, bei denen ich innerhalb der ersten Wochen dann schon merke, dass sie mehr Führung brauchen, die werden regelmäßig einbestellt“ (F1B3, Z. 185-187). Die Betreuer erwarten, dass die Studierenden eine Besprechungsgrundlage mitbringen, z.B. das Exposé, das erweiterte Exposé, Themenvorschläge oder ähnliches. Bei der Frage danach, wie die Gespräche ablaufen, gibt es seltener didaktisch geprägte Aussagen seitens der Professoren, wie das folgende Zitat illustriert.

„Naja, die Studierenden machen Termine mit mir aus und kommen im Zweifelsfall mit schlauen Fragen, wie sie das eine oder das andere machen sollen. Und da geht es da geht es dann in der Regel eigentlich um so Grundsatzentscheidungen, ja. In welche Richtung man sich eigentlich bewegen soll, da sichern sich natürlich Studierende ganz gerne einfach ab, und das ist ja auch richtig so, um zu schauen, wie lege ich das jetzt eigentlich generell an“ (F1B2, Z. 172-178).

Die Professoren weisen bei der Frage, wie eine typische Sprechstunde abläuft, darauf hin, dass das ein sehr individueller Prozess ist und dass die Betreuer versuchen, die Studierenden entsprechend ihrer Fähigkeiten und Bedürfnisse zu unterstützen. Die Interviews der Studierenden sind hier ergiebiger. Sie können konkret beschreiben, wie ihr Betreuer in einer bestimmten Situation agiert: Die Häufigkeit und Regelmäßigkeit der Sprechstundenbesuche unterscheidet sich stark. Eine Studierende ist am Anfang häufiger in der Sprechstunde, danach jedoch kaum mehr. F1S2 ist drei bis vier Mal in der Sprechstunde, F1S4 jede Woche und F1S5 nie. Eine einheitliche Tendenz kann also nicht festgestellt werden. Die Studierenden berichten davon, dass sie konkrete Aufgaben bekommen, nämlich das Exposé zu überarbeiten und immer vor dem Treffen als Besprechungsgrundlage per E-Mail zu schicken (F1S2) sowie das Erhebungsinstrument vorzulegen und zu überarbeiten (F1S1). Besprochene Inhalte sind die Erhebungsinstrumente (3 Nennungen), die Gliederung (1 Nennung) sowie die Auswertung (1 Nennung).

Auf die Frage, wie die Sprechstunden ablaufen, geben die Studierenden vielfältige Antworten. Sie sind der Meinung, dass sie u.a. durch Fragen angeleitet und *zur weiteren Reflexion angestoßen* werden: „Er hat selten eigentlich wirklich gesagt, ‚machen Sie das genau so und so anders‘. Und er hat oft gesagt: ‚Haben Sie schon daran gedacht, dass das und das vielleicht ein Problem sein könnte?‘“ (F1S3, Z. 90-92).

Gleichzeitig ist wohl eine der wichtigsten Funktionen der Betreuenden, dass sie *brennende Fragen beantworten*. Bei den Aussagen zeigt sich auch eine emotional aufgeladene Komponente: „Oder ich habe mir vorher einfach schon alle Fragen die bei mir aufgetaucht sind, aufgeschrieben und hab die dann auf sie losgelassen sozusagen“ (F1S3, Z. 139-141). F1S4 beschreibt ihre Haltung in den Sprechstunden folgendermaßen: „Ich war völlig im Stress, hab sehr viele Fragen gestellt. Ja und sie hat immer zugehört“ (F1S4, Z. 159). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Studierenden die Aufgabe der Dozenten u.a. darin sehen, die *Studierenden zu bestätigen* und Unsicherheit bekämpfen. In der Sprechstunde erfolgt oft ein *gemeinsames Brainstorming*. F1S1 berichtet von einem Brainstorming auf Augenhöhe, bei dem die Vorteile und Nachteile einer Entscheidung in Ruhe ausdiskutiert werden (F1S1, Z. 446-448). Häufig geben die Betreuer *Denk- und Handlungsanstöße*: „Da hat immer meine Betreuerin gesagt ‚Sie können ja einfach noch einmal bisschen rumrechnen oder geben Sie es mal da ein oder lassen Sie das mal weg‘“ (F1S3, Z. 378-379). Die Betreuer geben darüber hinaus Literaturtipps oder Beispiele einer besonders guten Umsetzung, z.B. in Form eines Leitfadens. Jedoch geben die Lehrenden eher wenig Input, d.h. wichtiger sind Literaturtipps, die sich der Studierende dann selbst erarbeitet. F1S4 berichtet außerdem davon, dass produziertes Material (z.B. die erste Auswertung der Daten) kontrolliert wird. Die Studierenden haben das Gefühl, bei der selbstständigen Entscheidung unterstützt zu werden. F1S1 wählt ge-

zielt einen Betreuer, der zugänglich ist, Zeit für sie hat und bei dem sie sich traut, nachzufragen, weswegen sie sich für einen wissenschaftlichen Mitarbeiter entscheidet.

5.2.4.5 Bewertung Sprechstunden (Studierendensicht)

Die Aussagen der Studierenden zur Sprechstunde lassen sich ziemlich ausgewogen auf positive und negative Bewertungen verteilen. Auch hier sind wie bei der Bewertung des Kolloquiums, sehr unterschiedliche Ansichten an der Tagesordnung, die sich kaum wiederholen. F1S1 bewertet die Sprechstunde nur positiv und als „das hilfreichste überhaupt also von allem“ (F1S1, Z. 326). Vor allem der Umfang der Betreuung und die klaren Antworten auf ihre Fragen werden von ihr hervorgehoben. F1S2, die beim selben Professor wie F1S1 das Kolloquium besuchte, aber die Sprechstunden bei jemand anderen, bewertet sie durchwegs negativ. „Es war noch verwirrender als ohne die Sprechstunde, ehrlich gesagt“ (F1S2, Z. 133-134). Der Betreuer versteht das Ziel der Arbeit nicht, zeigt kein Interesse an ihrem Thema und gibt keine klaren Antworten auf die Fragen der Studentin. Sie ist nach den Sprechstunden meist verwirrt und hat das Gefühl, nicht zu wissen, worüber sie schreibt. F1S3 und F1S4 äußern sich kaum wertend über die Sprechstunde. F1S5 sucht sich aufgrund ihrer schlechten Betreuungssituation selbstständig einen inoffiziellen Betreuer:

„Genau, genau . . . [der Professor] war der Betreuer und dann der ganze Lehrstuhl. Und ich habe mir eher so während des Semesters halt, dann so einen gesucht, wo ich gesagt habe: ‚Ok, wenn ich irgendwie ein Problem habe, dann gehe ich zu dem.‘ Aber sonst war eigentlich nicht so, also die anderen immer die haben gesagt: ‚Ja ich gehe jetzt zu meinem Betreuer.‘ Und ich dachte mir immer so: ‚Ok. Wer ist denn mein Betreuer?‘“ (F1S5, Z. 6-10).

Diese selbstgesuchten Beratungen werden dann von F1S5 auch viel positiver bewertet als der formale Anteil der Unterstützung.

Insgesamt lässt sich beim Vergleich vom individuellen Angebot der Sprechstunde und dem auf alle Bachelorarbeitschreibenden ausgerichteten Angebot des Kolloquiums feststellen, dass die Studierenden das allgemeine Angebot häufig kritisieren, weil es keinen unmittelbaren Nutzen für sie darstellt. In der Sprechstunde werden meist Fragen individuell geklärt, weswegen hier die Bewertung weniger schlecht ausfällt. Allerdings treten auch bei den Sprechstunden Probleme auf. So kann der Studierende an den für ihn falschen Betreuer geraten und äußert in der Folge ausschließlich negative Bewertungen.

Die Sicht der Studierenden auf die Rolle und die Tätigkeiten der Betreuer kann nun mit der Betreuersicht kontrastiert werden. Interessant ist es hier zu sehen, ob die Fremdeinschätzung der Studierenden auch mit der Selbsteinschätzung der Betreuer übereinstimmt.

5.2.4.6 Rolle Betreuer

Die Aussagen der Betreuer zu ihrer Rolle beziehen sich auf ihre Tätigkeiten sowohl in der Sprechstunde als auch im Kolloquium. Häufig nennen die Betreuer Aufgabenbeschreibungen, die unter die Tätigkeit als *Berater* fallen (9 Aussagen von 3 Betreuern). Dabei wird klar, dass gerade bei Fall I die Betreuer ein Verständnis von Beratung als einen sehr strukturierenden und anleitenden Prozess aufweisen. Der Berater greift dabei häufig in den Lernprozess ein, wie F1B2 zu umschreiben versucht: „Ich glaube, die Rolle ja ist tatsächlich die desjenigen, der dort die entsprechenden Ratschläge gibt oder auch dann im Zweifelsfall sagt, wie es, wie man das am besten aufbaut“ (F1B2, Z. 212-214).

Unter den Oberbegriff des *Beraters* werden Tätigkeiten subsumiert, wie etwa die Eingrenzung des Themas oder das Herausarbeiten der Argumentationslinie durch den Betreuer oder das Erteilen von Ratschlägen und von Vorgaben. Der beschriebene Berater ist insofern auch der Tutor-Rolle des Lehrenden in kognitivistisch geprägten Lernumgebungen ähnlich. Aussagen, die dahin gehen, dass die Betreuer die Studierenden durch Fragen dazu anleiten, ihre Interessen zu identifizieren und damit herauszufinden, was sie wissen wollen, werden mit dem Überbegriff des *Coaches* versehen.

Nur Betreuer F1B3 beschreibt Tätigkeiten, die in Richtung eines Coachings gehen. Er betont im Speziellen die Relevanz der Eigenleistung der Studierenden, welche dem Betreuer bestimmte Grenzen setzt: „Es soll bei aller Beratung, bei aller Konsultation und Betreuung auch die Eigenleistung der Studierenden in der Arbeit zu erkennen sein, denn nur so können wir dann letztlich ja auch die gute Studentin von der schlechten Studentin unterscheiden“ (F1B3, Z. 247-250).

F1B1 sieht seine Rolle so, dass er in der Klärungsphase viel Einfluss nimmt und danach eher Freiraum gibt und beschreibt sich – wie auch F1B2 – als erfahrenen Experten, „weil man eben schon viel gesehen hat, viel gelesen hat und dort eben auch erkennen kann, wo eventuell Probleme liegen“ (F1B2, Z. 214-215).

Eine wesentliche Rolle, die alle Betreuer nennen und die sich mit der Beschreibung der Studierenden deckt, ist die *Anleitung zur Reflexion* (7 Nennungen). Darunter werden Aussagen subsumiert, in denen der Betreuer beschreibt, dass er durch Fragen, aber auch durch Hinweise in der Sprechstunde oder durch die fachliche Diskussion und die problemorientierte Vorstellung des Themas im Kolloquium die Reflexion anleitet. Die Betreuer erwarten häufig, dass sich die Studierenden begründet für einen Weg entscheiden. Das folgende Zitat illustriert diese Anleitung zur Reflexion:

„Ja ich glaube, dass man einfach durch die Nachfrage am besten die Reflexion [anleitet]. Also, wenn sie einfach erklären müssen, warum sie etwas machen. Was der tiefere, mehr oder weniger tiefere Sinn, an ihrem Vorgehen, an ihrer Struktur ist, dann ist das tatsächlich sehr, sehr wichtig, dass man diese Fragen stellt. Und das reicht in der Regel schon“ (F1B2, Z. 3567-360).

In den Interviews äußern sich die Betreuer zu Erwartungen, die sie an ihre eigene Betreuung stellen. F1B2 erwartet von seiner Betreuung, dass er den Studierenden hilft, sie aufs Gleis zu setzen und dass er ggfs. stärker in den Lernprozess eingreift, wenn der eingeschlagene Weg eher aussichtslos erscheint. F1B3 ist es hingegen sehr wichtig, dass die Betreuung auf Augenhöhe stattfindet, damit die Studierenden auch ‚vermeintlich dumme‘ Fragen stellen können. Erwartungen an die Studierenden werden in den Interviews von Fall I nicht formuliert.

Beim Vergleich der Aussagen von Betreuenden und Studierenden wird klar, dass die Studierenden die Rollen und Funktionen der Betreuer anhand von Einzelerfahrungen beschreiben, während die Betreuer auf Basis der kumulierten Erfahrungen und normativer Vorstellungen in Bezug auf gute Betreuung und gute Lehre argumentieren. Auch wenn die Betreuer häufig bezüglich ihrer didaktischen Entscheidungen keine klare Abgrenzung zwischen Sprechstunde und Kolloquium machen, beschreiben sie manches Mal gezielte didaktische Verzahnungen. So sehen die Betreuer das Kolloquium und die Sprechstunden als ein verzahntes Ganzes, bei dem das Kolloquium aber den Sprechstunden nachgeordnet ist und die intensivere Betreuung in den Sprechstunden erfolgt:

„Wobei es so ist, dass wir da so ein Betreuungskonzept haben, das neben dem Kolloquium auch noch ganz stark die Sprechstunden natürlich mit einbezieht. . . . und die [Studierenden] haben dann auch wirklich jemanden, der dann auch wirklich viel Zeit dann auch für sie hat, sodass eben dann nicht die

Hauptlast dann über das Kolloquium läuft, sondern eben über die Sprechstunden und wie die das Kolloquium nutzen – ich weise dann immer darauf hin, dass das keine Sprechstunde vor Publikum ist, sondern, dass wir dann wirklich versuchen wollen, in einer breiten Diskussion mit vielen Mitarbeitern, mit vielen anderen Studierenden dann auch die Projekte dann noch einmal zu diskutieren“ (F1B1, Z.40-52).

Das Kolloquium dient nach seiner Einschätzung also zum Austausch der Studierenden untereinander, zum Einbringen verschiedener Perspektiven und zum Kennenlernen.

5.2.4.7 Medieneinsatz

Bezüglich des Medieneinsatzes zeigt sich in Fall I, dass die Betreuer relativ wenig über Medienangebote gestalten. Für das Austauschen der Vortragsfolien aus dem Kolloquium verwenden sie meist E-Mail und auch der von F1B1 entwickelte Leitfaden wird per Mail verschickt. Das LMS moodle ist vorhanden und wird teilweise eingesetzt, aber nur zum Dateiaustausch. Auch eine Lehrstuhl-Homepage wird für den Download von Materialien genutzt. Nicht alle Studierenden halten eine Präsentation mit PowerPoint oder erstellen ein Handout, d.h. es gibt nicht immer Material zum Austauschen.

*„I: Und haben Sie in dem Seminar digitale Medien, Tools, Web-2.0-Tools eingesetzt?
S3: Nein. I: Haben Sie die Folien vielleicht auf das LMS gestellt? S3: Nein Folien hatten wir nur für sich selbst mitgebracht immer auf dem USB-Stick. I: Also die wurden dann auch nicht ausgetauscht?
S3: Nein“ (F1S3, Z. 100-111).*

Bei den Sprechstunden kommt in der Regel E-Mail zum Einsatz und die Studierenden bewerten diese Kommunikation als problemlos und schnell. In einem Fall wird die Sprechstunde per VoIP durchgeführt, weil die Studierende im Ausland weilt. Zwei Studierende (F1S1 und F1S3) berichten davon, dass sie sich mit ihren Kommilitonen *informell* über facebook vernetzen.

„Ich habe mit einer Kommilitonin mich öfters, auch über facebook und so weiter, ausgetauscht. Die wie ich auch eine empirische Arbeit gemacht hat, mit der ich mir dann öfters Tipps abgeholt habe, über dieses Fragebogen-Online-Tool was wir hatten, also dieses Tool mit dem man sich den Fragebogen erstellen konnte, solche Sachen ja. Aber das war eben wie gesagt auch eher informell so, unterm Semester ab und zu mal“ (F1S3, Z. 70-74).

„Wir haben in facebook tatsächlich eine Gruppe ‚Bachelor KW‘ gehabt und da wurde schon immer mal gepostet, wenn man denn eine Frage hatte. Also das waren dann meistens so allgemeine Fragen wie: Wann findet die Disputation vom Lehrstuhl blablabla statt?“ (F1S1, Z. 288-290).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Medieneinsatz bei Fall I sich eher auf niedrigem Niveau, vor allem was die didaktische Ausgestaltung betrifft, befindet. Immerhin gibt es einen ausführlichen Leitfaden, den der Betreuer als PDF verschickt. Die Studierenden tauschen sich untereinander informell über Soziale Netzwerke aus.

5.2.4.8 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Betreuer-sicht)

Im Folgenden wird genauer betrachtet, wie verschiedene Aspekte des forschenden Lernens bei der Unterstützung der Bachelorarbeit gestaltet werden. Zuerst werden die Schilderungen aus Betreuersicht zusammengefasst, im Anschluss daran wird die Studierenden-sicht präsentiert.

Lernerzentriert. Alle drei Betreuer äußern sich zu einer lernerzentrierten Gestaltung des Kolloquiums. Im Mittelpunkt steht dabei der Wunsch, dass die Studierenden das vorstellen und besprechen, was ihnen momentan am meisten weiterhilft.

„Da lege ich immer sehr viel Wert darauf, dass das also kein glattes, perfekt wirkendes Referat ist. Dann können wir den Leuten nicht helfen, wenn sie uns nicht zeigen, wo sie gerade stehen, sondern ich weise dann immer darauf hin, dass das ein Werkstattbericht ist und dass Probleme und Fragen angesprochen werden. Ich möchte auch immer, dass am Ende dann auch so eine Liste – wenn wir dann in die Diskussion einsteigen – auch wir eine Liste quasi haben, wo jemand sagt, ich steh jetzt hier und da und das sind meine Probleme und das sind meine Fragen, über die diskutiert werden soll. Also das halte ich immer für ganz wichtig, dass das also, man quasi mit schonungsloser Offenheit sagt, wo der Schuh drückt und worüber wir sprechen sollen, das ist ganz wichtig“ (F1B1, Z. 142-151).

Aus dem Zitat lässt sich ablesen, dass es für die Studierenden häufig schwer ist, offen zu sagen, welche Probleme sie aktuell haben. Dies ist ein grundlegendes Problem des auf Noten und Bestehen ausgerichteten Bildungssystems, bei dem es an sich nicht wertgeschätzt wird, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, was gerade nicht funktioniert oder was man gerade nicht weiß. Reguläre Präsentationen an der Universität sind gemeinhin nicht darauf ausgelegt, Wissenslücken oder Verständnisprobleme der Referenten zu zeigen. F1B2 berücksichtigt die Lernerzentrierung, indem er seine Erfahrung in die Gestaltung des Kolloquiums einfließen lässt und es nach den Bedürfnissen der Studierenden zu gestalten versucht.

Problemorientiert. Die Problemorientierung ist in Fall I eher gering einzustufen. Dies liegt daran, dass es in Fall I Usus ist, das Thema vorzugeben. Die Studierenden wählen aus einer Liste ein Thema aus. Prinzipiell *können* Studierende aber auch selbst ein Thema vorschlagen und bearbeiten, wobei diese Möglichkeit nur sehr selten genutzt wird. F1B1 betont, dass trotz der Vorgabe eine erhebliche Eigenleistung der Studierenden von Nöten ist:

„Erfahrungsgemäß ist es so, also wir geben da in der Regel ein Thema vor und manchmal sind da dann auch noch ein paar Sätze zur Erläuterung dabei . . . das ist also schon, finde ich, auch eine der wichtigen Aufgaben. Heißt es dann auch, da gibt es eine feierliche Formulierung in der Prüfungsordnung, dass man also eigenständig ein wissenschaftliches Thema, sich erarbeitet. Und, dass das glaube ich, wenn man einmal das Thema festgelegt hat, eine ganz wichtige Eigenleistung ist, auch den Kontext zu finden, also dass man quasi den theoretischen Rahmen finden muss für sein Thema und daraus ergeben sich dann eben dann die Forschungsfragen oder Forschungshypothesen“ (F1B1, Z. 68-78).

F1B3 sieht die Themenfindung und -spezifizierung zwar als einen zentralen Punkt der Bachelorarbeit, greift bei der Themenfindung aber bei Bedarf stärker ein. Generell ist es ihm wichtig, die Studierenden zu einem Thema zu führen, das sie selbst interessant finden. Dazu versucht er sie mit Fragen anzuleiten und z.B. interessante Theorien, Methoden etc. zu identifizieren.

Sozial kontextualisiert. Bei Fall I äußert sich lediglich F1B1 zur sozialen Situierung, die er durch den Dialog mit Kommilitonen und mit den Betreuenden herstellt.

Kritisch-reflexiv. Um die Studierenden zu einer kritisch-reflexiven Distanz zu ihrem Vorgehen zu bringen, betonen die Betreuer die Wichtigkeit eines Schlusskapitels mit kritischer Würdigung. F1B1 erwartet zudem von den Studierenden, dass sie sich begründet für einen Weg entscheiden:

„Oft ist es ja so, dass man gar nicht hundertprozentig sicher sagen kann, das ist der einzige und optimale Weg, das ist ja auch gar nicht möglich, da halte ich es dann für viel wichtiger, die Leute haben die Argumente, die dafür, oder gegen einen Weg sprechen im Blick und das ist meistens ja auch die halbe Miete und das müssen sie auch zu Papier bringen. Also es geht gar nicht darum den perfekten Weg dann einfach nur hin zu schreiben, sondern der Reflexionsgang ist viel viel wichtiger und wenn es eben

einmal zwei oder drei Alternativen gibt und nicht so ganz klar ist, welches denn nun der optimale Weg ist, dann muss man sich halt für einen entscheiden, aber muss dann halt erklären, was sprach jetzt für den einen, was spricht für den anderen" (F1B1, Z. 354-362).

F1B3 äußert sich dazu, dass sich die kurze Bearbeitungszeit negativ auf die Förderung kritisch-reflexiver Distanz auswirkt: „Also in diesem, in diesem relativ kleinen Zeitraum, der uns hier zur Verfügung steht, glaube ich nicht, dass wir jetzt hier eine fundamentale und ja ausführliche Welt-Kritik betreiben können" (F1B3, Z. 328-330).

Charakter der Ergebnisse. Häufig versuchen die Betreuer zu definieren, was unter ‚neu‘ zu verstehen ist. So gibt es Aussagen dazu, dass ein neues Ergebnis etwas Kreatives ist, von dem der Professor vorher nicht weiß, „wie so eine Arbeit dann am Ende aussieht" (F1B1, Z. 457). Neu kann für F1B1 aber auch bedeuten, dass Literatur zusammengefasst und neu strukturiert wird oder dass ein Gegenstand neu eingeordnet wird. F1B2 versteht unter neu vor allem, wenn Literatur zusammengefasst und neu strukturiert wird, während F1B3 festhält, dass das Ziel der Bachelorarbeit eindeutig nicht ist, neue Forschungsergebnisse zu produzieren, sondern dass die Qualifikation im Vordergrund steht. Neue Forschungsergebnisse sind möglich, aber nicht der Anspruch. F1B1 schließt sich dieser Meinung zwar an, konstatiert aber auch, dass die Themen für Bachelorarbeiten meist so ausgewählt werden, dass etwas Neues erschlossen wird. Es kann festgehalten werden, dass je nachdem, was unter ‚neuem‘ Wissen verstanden wird, die Bachelorarbeit das Ziel haben kann, solches Wissen zu erarbeiten. In der Regel wird es aber nicht erwartet.

Selbstorganisation. Bezüglich der Ausgestaltung der Balance zwischen Selbstorganisation und Anleitung äußern sich die Betreuer sehr häufig. Gerade in Fall I zeigen sich deutliche Widersprüche bezüglich der Einstellungen der Betreuer und der tatsächlichen Ausgestaltung der Betreuung. Zum Beispiel drücken sich die Betreuer bei Aussagen zur geringen Selbstorganisation meist rechtfertigend aus. Die Betreuer sind also der Meinung, dass umfangreiche Anleitung nicht empfehlenswert ist, sie aber aufgrund der Rahmenbedingungen (z.B. kurze Bearbeitungszeit oder Unfähigkeit der Studierenden) notgedrungen darauf zurückgreifen.

„Ja, sagen wir mal so, . . . es soll ja eine eigenständige Arbeit bleiben natürlich der Bachelorkandidaten, also insofern muss es immer Freiraum geben, oder wo die sich dann auch selbstständig bewegen können, und es kann eben leider, weil die eben relativ früh kommt und auch unter diesem verengtem, beengtem Zeitrahmen eben, kann man sich jetzt nicht zu viel Fantasie erlauben, was das angeht" (F1B1, Z. 671-674).

Die Aussagen der Betreuer wurden in drei Kategorien zusammengefasst: geringe, mittlere und hohe Selbstorganisation.

Geringe Selbstorganisation. Bei der geringen Selbstorganisation werden in Fall I vor allem Aussagen gesammelt, die zeigen, dass die Betreuer relativ stark in den Lernprozess eingreifen, z.B. indem sie Irrwege bzw. Sackgassen verhindern, Themen vorgeben oder die Arbeit für die Studierenden dimensionieren. Ein Aspekt, den die Betreuer häufig zur argumentativen Rechtfertigung der starken Anleitung anführen, ist die kurze Bearbeitungszeit, die erfordert, die Arbeit für den Studierenden so zu reduzieren, dass sie in acht Wochen zu bearbeiten ist. Zudem wird das kurze Studium (im Vergleich zum Magister- oder Diplomstudium), das nicht genügend auf die Bachelorarbeit und das selbstständige Arbeiten vorbereitet, angeführt, wie das folgende Zitat illustriert:

„Aber man kann tatsächlich natürlich die Studierenden, die erstens nicht so lange studiert haben, wie das Magister- oder Masterleute haben, und die auch nur relativ viel Zeit haben, kann man natürlich nicht ganz so frei laufen lassen, wie wir das vielleicht mit einem Masterkandidaten macht. . . . Und die sind das natürlich auch in den Bachelorstudiengängen, nicht unbedingt gewohnt, . . . dieses selbststän-

dige Arbeiten, sind sie das natürlich nicht in dieser Art und Weise gewohnt, wie das vielleicht noch im Magister war. Und von daher hat man da schon eine gewisse Verpflichtung, das entsprechend auch zu steuern, . . . die Betreuung ist natürlich schon intensiver, auch in dem Sinne von Anleitung als das bei Masterkandidaten der Fall ist” (F1B2, Z. 264-282).

Ein weiterer, wesentlicher Grund dafür, die Studierenden stärker anzuleiten, sind ‚Problemfälle‘. In diesem Fall dimensionieren die Betreuer die Arbeit für die Studierenden und vereinbaren fixe Termine mit den Studierenden (F1B3).

„Das heißt, bestimmte Dinge innerhalb des Projektes müssen dann und dann fertig sein. Also der Leitfaden muss bis zum so und so Vielten vorliegen und dann reden wir am Tag danach über den Leitfaden, zum Beispiel, ja, oder die Daten müssen erhoben worden sein bis zum so und so Vielten und, ja, dass den Studierenden auch konkret ein Zeitplan diktiert wird, dass sie sich, dass sie sich selbst nicht zu stark hängen lassen” (F1B3, Z. 209-213).

Ihrerseits passen die Betreuer aber auch die Erwartungen an die Leistungen der Studierenden an, wenn sie merken, dass jemand mit der Eigenständigkeit der Aufgabe überfordert ist.

„Das ist wichtig so etwas frühzeitig zu erkennen, wenn man das nicht erkennt, dann, klar das wirkt sich dann nicht gut jetzt aus auf die Arbeiten und wenn jemand da überfordert ist, dem muss man einfach klar die entsprechende Hilfestellung geben, oder einfach dann auch, da ist man ja auch, durchaus da auch in der Lage dann einfach die Anforderungen entsprechend dann auch zurück zu schrauben” (F1B1, Z. 486-490).

Die Betreuer begründen das damit, dass die Arbeit darunter leidet, wenn „man sie zu lange mit sich alleine lässt, weil dann vieles auf die allerletzte Minute gemacht wird, die Arbeiten dann häufig schlampig wirken” (F1B3, Z. 223-224).

Mittlere Selbstorganisation. Neben den vielen Vorgaben erwarten die Betreuer in Fall I durchaus Eigenständigkeit, die sie aber auch durch entsprechende Hinweise und Tipps im Kolloquium unterstützen. Allerdings muss festgehalten werden, dass lediglich eine Aussage bei Fall I der mittleren Selbstorganisation (d.h. Eigenständigkeit mit mittlerer Unterstützung und geringen, aber vorhandenen Vorgaben) zugeordnet werden kann.

Hohe Selbstorganisation. Bei der hohen Selbstorganisation werden insgesamt nur vier Textstellen gesammelt, die anzeigen, dass die Studierenden sehr viel Offenheit im Lernprozess erfahren, z.B. wenn kaum Vorgaben gemacht werden und alle Entscheidungen beim Studierenden liegen. Trotz der vielen Vorgaben und der hohen Anleitung ist den Betreuern bei Fall I wichtig, dass die Studierenden das Angebot zur Betreuung nach ihren eigenen Bedürfnissen nutzen können, es aber nicht müssen. „Sprechstunden sind, sind bei mir zunächst einmal ‚on demand‘, das heißt problemorientiert, dass wenn ein Problem auftaucht, dann stelle ich mich zur Verfügung, das kann jetzt in den geregelten Sprechzeiten sein, oder eben auch außerhalb” (F1B3, Z. 176-178). Dabei kann die unterschiedliche Nutzung der Sprechstunden zu Problemen führen. F1B2 hat aber bisher noch keine negativen Erfahrungen gemacht:

„. . . und das hat dann, hat dann aber nicht unbedingt was mit der Qualität der Arbeit zu tun. Es gibt Leute, die sieht man nie, und die schreiben super Arbeiten. Und es gibt Leute, die sieht man ständig und das Ergebnis ist trotz allem dann nicht überragend. Also ich weiß nicht, ob es da tatsächlich so eine Korrelation gibt, zwischen Betreuungsintensität und Bewertung der Arbeit” (F1B2, Z. 293-297).

Zusammengefasst kann eine sehr hohe Anleitung und eher geringe Selbstorganisation für Fall I festgehalten werden. Die Betreuer sehen die Bachelorarbeit unter einer pragmatischen Perspektive und greifen zuweilen stark in den Arbeits- und Lernprozess der Studierenden ein. Die Betreuer begründen diesen Eingriff mit den Rahmenbedingungen, der schlechten Vorbereitung durch

das kurze, nicht auf Selbstorganisation abzielende Studium sowie die nicht vorhandenen Fähigkeiten der Studierenden bzw. Problemfälle. Es wirkt in den Interviews, als würden sich die Betreuer für den starken Eingriff rechtfertigen. Gleichzeitig sind Ansätze für eine mittlere und hohe Selbstorganisation erkennbar, wenn z.B. die Betreuer erwarten, dass die Studierenden Initiative zeigen, z.B. sich bei Problemen selbstständig Hilfe holen und das Unterstützungsangebot so für sich nutzen sollen, wie sie es benötigen. In einem nächsten Schritt wird die Sicht der Studierenden auf die Ausgestaltung des forschenden Lernens präsentiert, um sie mit den Einschätzungen der Betreuer zu kontrastieren.

5.2.4.9 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Studierendensicht)

Die Aussagen aus den Interviews mit den Studierenden können zusätzliche Perspektiven auf die Ausgestaltung des forschenden Lernens bringen. Zudem kann dadurch eruiert werden, ob die Bemühungen der Betreuer auch von den Studierenden wahrgenommen werden.

Lernerzentriert. In Bezug auf die Lernerzentrierung spiegeln die Aussagen der Studierenden die der Betreuer. So berichten die Studierenden etwa von der Orientierung an den aktuellen Problemen, sowohl im Kolloquium als auch in der Sprechstunde, und von den Ermutigungen der Betreuer, diese Probleme vorzutragen.

Problemorientiert. Der Hauptteil der Aussagen der Studierenden bezieht sich auf die Themenwahl. Hier zeigt sich, dass die in den Betreueraussagen ablesbare geringe Problemorientierung auch aus Studierendensicht bemerkbar macht. Studierende sehen meistens eine eher geringe Herausforderung darin, das Thema aus der Liste auszuwählen und es weiter zu bearbeiten, weil sich die Fragestellungen „aus diesem vorgegebenen Thema schon so ein bisschen also ja gegeben hat“ (F1S1, Z. 536-540).

Sozial kontextualisiert. Die Studierenden erwähnen die soziale Kontextualisierung häufiger und nehmen sie stärker als die Betreuer wahr. Der Großteil der Äußerungen (insgesamt 8 Nennungen für Fall I) bezieht sich darauf, dass die Studierenden durch die Präsentation und Diskussion im Kolloquium neue Perspektiven durch die anderen Teilnehmer oder die Professoren erhalten. Beispielsweise antwortet F1S4 auf die Frage, ob sie durch die Anmerkungen des Professors zum Nachdenken angeregt wurde: „Ja, also immer, /lacht/ weil er hat immer so eine andere Sichtweise präsentiert“ (F1S4, Z. 102). F1S1 gibt an, sogar durch die Hinweise, die andere erhalten, etwas zu lernen:

„Ich habe auch zugehört, was die gemacht haben und ja, die allgemeine Atmosphäre trägt dazu bei, ein bisschen eine Ahnung zu bekommen wie man vorgehen soll. Und ja, die Kommentare und die Hinweise die die anderen bekommen, das hat schon geholfen, glaube ich“ (F1S2, Z. 306-308).

Es fällt jedoch auch auf, dass sich die Situierung in einer wissenschaftlichen Diskussion unter Forschern nicht immer positiv auf das Arbeiten der Studierenden auswirkt. So kann eine zu realitätsnahe und nicht pragmatisch-produktorientierte Diskussion von Inhalten, bei der es am Schluss keinen Konsens gibt, für die Studierenden auch problematische Folgen für das Weiterarbeiten haben:

„Teilweise waren sich der Professor und die Betreuerin nicht so einig. Also er hat mir dann andere Sachen wieder gesagt als sie bzw. sie hat mir gesagt: ‚Ich fände das am besten.‘ und dann hat er gesagt: ‚Das ist doch blöd.‘ Jetzt mal übertrieben gesagt. ‚Machen Sie es anders.‘ Also da hatte ich dann zwei Inputs die nicht zusammengepasst haben und das war dann wieder zu entscheiden, mache ich es jetzt

so wie es der Professor vorgeschlagen hat oder mache ich es so wie es die Betreuerin vorgeschlagen hat. Also da war das Kolloquium nicht unbedingt hilfreich, muss ich sagen" (F1S3, Z. 269-326).

Kritisch-reflexiv. Aussagen, die eine tiefgehende kritisch-reflexive Auseinandersetzung zeigen, zielen meistens auf Diskussionen im Kolloquium ab. Das bedeutet, dass eine kritisch-reflexive Haltung nachhaltig durch diese Diskussionen gefördert wird, wie z.B. F1S1 berichtet:

„Und da haben wir schon dann lange immer darüber geredet und immer Vorteile und Nachteile durchgegangen. Und da hat er mich schon auch so drauf eben durch Fragenstellen schon auch auf Probleme dann also /lacht/ so, dass man dann das Problem selber entdeckt" (F1S1, Z. 447-450).

Jedoch bedeutet das nicht, dass sich das Kolloquium per se positiv auswirkt. Vielmehr sind der Umgang des Dozenten mit den Diskussionen und seine Äußerungen wichtig. Die Beschreibung von F1S5 zeigt deutlich, dass das Nachdenken über die eigenen Praktiken oder Kompetenzen in ihrem Fall größtenteils ausgeklammert wurde.

I: „Und hat, wurdest du im Kolloquium auch zum Nachdenken über deinen eigenen Arbeitsprozess, Arbeitsorganisation, angestoßen?"

S5: „Nein. Da hat er nämlich immer gesagt: ‚Machen Sie das, wie Sie wollen.‘ Also war nie so: ‚Ja wäre jetzt gut, wenn Sie bis nächste Woche den Theorieteil fertig hätten.‘ Oder so, sondern es war einfach nur: ‚Machen Sie einfach, wie Sie wollen, Hauptsache am Schluss ist es da‘" (F1S5, Z. 133-139).

Selbstorganisation. Auch auf Studierendenseite sind die Aussagen, die zu Offenheit und Anleitung gesammelt werden, sehr umfangreich und vielfältig. Es zeigt sich, dass Studierende eher eine hohe und mittlere Offenheit wahrnehmen, obwohl die Betreuer zu Protokoll geben, eher geringe Selbstorganisation zu fördern. Diese wahrgenommene hohe Offenheit ist für die Studierenden nicht immer einfach zu bewältigen.

Geringe Selbstorganisation. In Fall I ist lediglich eine Aussage auf Seiten der Studierenden der geringen Selbstorganisation zuzuordnen, nämlich dass es konkrete Arbeitsaufträge bis zur nächsten Sprechstundensitzung gibt (F1S1). Dies ist insofern von Bedeutung, als dass die Aussagen der Betreuer viel stärker in Richtung Vorgaben gehen als es die Studierenden wahrnehmen.

Mittlere Selbstorganisation. Die Studierenden sehen vielmehr die Vorgaben unter der Perspektive, dass es Empfehlungen bzw. Rahmenbedingungen sind, die sie selbst gestalten und nutzen können. Sie empfinden daher die Offenheit größer. So bedeutet eine mittlere Selbstorganisation vor allem, dass der Professor Vorschläge macht und Möglichkeiten aufzeigt, die endgültige Entscheidung aber ganz klar bei den Studierenden liegt. F1S4 schildert das folgendermaßen: „Es war mehr in die Richtung: ‚Schauen Sie einmal auf diese wissenschaftliche Sichtweise an und entscheiden Sie sich, ob das gut, ob das passend für Ihre Arbeit wäre oder ja. Ob Sie das auch zeitlich hinbekommen““ (F1S4, Z. 211-214). Auch F1S3 berichtet ähnliches vom Professor, der das Kolloquium hält:

„Er hat eigentlich es einem immer selbst offen gelassen. Er hat zwar gesagt: ‚Ich fände das und das nicht so gut oder ich fände es anders besser.‘ Aber im Endeffekt lag die Entscheidung doch immer beim Studenten bzw. er hat gesagt: ‚Sprechen Sie sich damit ihrer Betreuerin noch einmal ab.‘ . . . Also es waren keine direkten Vorgaben sozusagen" (F1S3, Z. 90-98).

Eine mittlere Selbstorganisation kommt auch dadurch zustande, dass der Professor Hinweise bezüglich der Zeitplanung gibt oder durch die thematisch gerahmten Termine im Kolloquium bei der Zeitplanung unterstützt, sie aber nicht zur Auflage macht oder vorgibt (vgl. F1S1).

Hohe Selbstorganisation. Die Studierenden können das Unterstützungsangebot nutzen oder nicht, d.h. die Verantwortung für den Lernprozess ist zu einem Teil ihnen überlassen. Ein anderer As-

pekt, der hohe Selbstorganisation widerspiegelt, wird von F1S4 illustriert: „Die dürfen uns eigentlich keine Lösungen, keine exakten Lösungen anbieten, so steht auch in der Prüfungsordnung und alles, aber die haben unsere Schritte ganz gut begleitet“ (F1S4, Z. 113-115). Allerdings zeigt sich auch eine Überforderung durch die hohe Selbstorganisation. F1S5 findet es eigentlich gut, „wenn mal jemand sagt: Jetzt machen wir einmal nur was die Studenten brauchen.“ (F1S5, Z. 363-364). Trotzdem hält sie fest, dass sie mehr Struktur braucht. Auch die Aussage von F1S2 geht in die Richtung, dass sie die Initiative prinzipiell positiv bewertet: „. . . das ist schon gut, dass man die Auswahl hat, die Freiheit hat zu wählen, ob wer überhaupt betreut werden will sozusagen, aber ja vielleicht würde es mir helfen, wenn sich die Betreuer ein bisschen mehr engagieren“ (F1S2, Z. 327-329).

Zudem kann sich die hohe Selbstorganisation auch negativ auf andere Lernchancen, z.B. in Bezug auf die soziale Kontextualisierung, auswirken. F1S1 berichtet von dem Problem, dass die Studierenden keine ähnlichen Herausforderungen bewältigen müssen, weil jeder an einem anderen Punkt seiner Bachelorarbeit steht. Diese Freiheit grenzt die Lernmöglichkeiten etwas ein, weil die Probleme der Kommilitonen meist nicht (mehr) für einen selbst relevant sind.

Widerspruch zwischen Selbstorganisation und Anleitung. Generell empfinden die Studierenden des Falles Kommunikationswissenschaft wenig Widerspruch zwischen der verlangten Selbstorganisation und der Art und Weise der Anleitung. Lediglich F1S1 kritisiert, dass die Methoden empirischer Sozialforschung im Studium nie geübt werden, aber erwartet wird, dass sie die empirische Erhebung vollkommen selbstständig durchführen.

Bei der Gegenüberstellung der Studierenden- und Betreueraussagen zur Gestaltung der Maßnahmen zur Förderung des forschenden Lernens zeigt sich, dass die Wahrnehmung der Studierenden häufig von der der Lehrenden abweicht. Dies kann aber auch an den Interviewpartnern liegen – z.B. kann es sein, dass unter den interviewten Studierenden keine ‚Problemfälle‘ sind, welche die Betreuer als Hauptgrund für eine stärkere Anleitung anführen. Jedoch zeigt die Kontrastierung, dass häufig nur ein Teil der didaktischen Entscheidungen auch in der Studierendenwahrnehmung ankommt.

5.2.5 Didaktische Herausforderungen (Betreuersicht)

Die Unterstützung forschenden Lernens ist keine einfache Aufgabe. Obwohl sich die Lehrenden an den allgemeinen Gestaltungsdimensionen orientieren und sie an ihre Rahmenbedingungen und Vorstellungen anpassen, gibt es doch einige didaktische Herausforderungen, denen sie sich während der Betreuung von Bachelorarbeiten stellen müssen.

Lernerfahrung innerhalb der Rahmenbedingungen machbar gestalten. Eine zentrale Herausforderung für Fall I ist der Umgang mit den Rahmenbedingungen, die durch die Prüfungsordnung vorgegeben sind. Dabei zeigen die Betreuer wenig Flexibilität und empfinden die Vorgaben der Prüfungsordnung als starken Eingriff, verzichten aber auf die Ausnutzung von Auslegungsunschärfen. Folglich leiten sie stark an und grenzen die Themen ein oder versuchen den Studierenden zu vermitteln, was innerhalb der Rahmenbedingungen machbar ist:

„Wir haben es mit einem relativ kurzem Bearbeitungszeitraum zu tun . . . Und dafür ist, muss man den Studierenden eben auch das Bewusstsein dafür schaffen und sagen, dass sie einen relativ frigidies Zeitmanagement dort tatsächlich machen müssen, damit sie am Ende dann tatsächlich zu Potte kommen“ (F1B2, Z. 245-252).

Studierende dazu bringen, das Thema zu verstehen. Für F1B1 und F1B2 ist es spannend zu sehen, „ob jemand den Einstieg in ein Thema findet“ (F1B1, Z. 408). Wenn die Personen eine klare Vorstellung vom Thema haben, läuft das Projekt ‚Bachelorarbeit‘ in der Regel ohne größere Probleme an. Ist dies nicht der Fall, wird die Betreuung schwieriger:

„Es ist immer dann schwierig, wenn jemand, wie auch immer er zu einem Thema gekommen ist, ohne schon abschätzen zu können, worauf er sich denn da eingelassen hat. Das finde ich dann oft eine heikle Sache, da versucht man dann auch, den Leuten das erstens deutlich zu machen, dass sie da also doch noch einiges zu leisten haben, überhaupt das Thema überblicken zu können. Man versucht sie dann natürlich auch zu unterstützen, indem man ihnen Literaturhinweise gibt, das ist, glaube ich, so eine Herausforderung“ (F1B1, Z. 410-416).

F1B2 geht dabei so vor, dass er versucht, herauszufinden, „ist den Leuten eigentlich klar, was sie da machen und ob was sie, ob sie wirklich darüber nachgedacht haben, was eigentlich ihre Geschichte ist, wie der, sozusagen der Spannungsbogen in so einer Arbeit ist“ (F1B2, Z. 217-220). D.h. hier setzen die Betreuer auf das direkte Gespräch, in dem sie versuchen, herauszufinden, wie stark sich die Studierenden schon mit der Bachelorarbeit auseinandergesetzt haben.

Mit unmotivierten und ‚planlosen‘ Studierenden umgehen. F1B3 sieht vor allem unmotivierte und ‚planlose‘ Studierende als eine große Herausforderung, „weil man dann mit der Rolle des Beraters nicht mehr hinkommt, sondern, weil man dann stärker als Lehrer führen muss“ (F1B3, Z. 257-258). Dies schließt zum Teil mit ein, Grenzen in der Betreuung aufzuzeigen und den Studierenden zu verdeutlichen, dass man auch bei der Bachelorarbeit durchfallen kann.

Herausforderungen aufgrund des forschenden Lernens. Viele der Herausforderungen können auf die typische Lern- und Arbeitsweise beim Verfassen der Bachelorarbeit – nämlich das forschende Lernen – zurückgeführt werden. So ist es z.B. für die Betreuer eine Herausforderung, die Studierenden ihren Fähigkeiten entsprechend zu betreuen, d.h. die Lernerfahrung so zu gestalten, dass sie maximal selbstorganisiert und lernerzentriert abläuft, aber nicht so, dass die Studierenden sich völlig ohnmächtig fühlen. Bei stark problem- und selbstorganisierten Lernprozessen muss zudem verstärktes Motivations- und Emotionsmanagement seitens der Lernenden (aber auch der Lehrenden) erfolgen. Ein weiterer Punkt ist, dass der Lehrende in Settings, die nach dem forschenden Lernen ausgestaltet sind, schwerpunktmäßig eine Coaching-Funktion einnimmt. Dies schließt in der Regel ein sehr geringes Hierarchiegefälle ein und macht es für die Betreuer schwierig, am Ende des Lernprozesses eine Note zu vergeben. Selbstorganisiertes Lernen erfordert es, dass die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen machen. Die Lehrenden müssen hier so flexibel sein und akzeptieren können, dass es auch andere richtige Wege als nur den, den sie gerade gehen, geben kann und dass der Studierende und nicht der Betreuer letztendlich für dessen Lernen verantwortlich ist. Eine Herausforderung sind dabei Studierende, die in einer anderen Lernkultur sozialisiert wurden. Nach Aussage einiger Betreuer tritt eine solche unterschiedliche Lernkultur häufiger bei ausländischen Studierenden auf. Um die unterschiedlichen Fähigkeiten in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten anzugleichen, setzt F1B1 den von ihm entwickelten Leitfaden ein und führt zu Beginn des Kolloquiums noch einmal eine Zusammenfassung bzw. Wiederholung der wichtigsten Punkte durch. Eine weitere Schwierigkeit ist, die Lernenden ohne Vorurteile oder Vorahnungen zu betreuen und sie dadurch nicht wichtigen Lernchancen zu berauben:

„Das ist oft so eine Gefühlssache, also man hat manchmal Leute, die kennt man aus dem Seminar, kann sie schon einschätzen und weiß, ob man da jetzt sehr sehr Vieles erwarten kann oder eher weniger erwarten kann. Man wird auch manchmal überrascht und da kann man auch sagen, ja da, da geht noch was, oder, also man will ja niemanden bremsen und sagen, also ich klassifizier dich jetzt als

Dreier- oder Vierer- oder Zweier- oder Einser-Kandidaten und lenke ihn jetzt in der Richtung, das sollte man nicht machen, also man sollte jedem schon natürlich seine Chancen geben” (F1B1, Z. 490-496).

Im Fall I kann festgehalten werden, dass der gesamte Prozess des Verfassens der Bachelorarbeit stark standardisiert und formalisiert ist und dass es nach wie vor Herausforderungen gibt, die sich aufgrund der Selbstorganisation oder der Lernerzentrierung des Lernprozesses ergeben.

5.2.6 Herausforderungen und Erfolgsmomente für Studierende

Die Herausforderungen, die die Studierenden wahrnehmen, können in Anlehnung an die Ausführungen in Kapitel 3.4.3 in Herausforderungen aufgrund des Forschungsprozesses und in ‚querliegende‘ Herausforderungen, aufgrund der Art und Weise, wie das Lernen vonstatten geht und (nicht) unterstützt wird, unterschieden werden. Die folgende Tabelle (Tabelle 14) gibt einen Überblick über die in Fall I durch die Studierenden genannten Herausforderungen. In Spalte 1 sind die Herausforderungen den in Kapitel 3.4.2 erarbeiteten Phasen³⁶ und den Merkmalen des forschenden Lernens zugeordnet. In Spalte 2 wird der übergeordnete Code genannt, der in der dritten Spalte durch je ein beispielhaftes Zitat illustriert wird.

Tabelle 14: Herausforderungen für Studierende aus Studierendensicht Fall I

Phase / Merkmale	Code	Beispielhaftes Zitat
2	Themenkonkretisierung / Fragestellung	„Und das andere war noch, ja so wirklich, dann die Fragestellung finden. Also ich wusste halt so was ich machen will, aber das halt so einzugrenzen und wirklich auf den Punkt zu kommen” (F1S5, Z. 201-203).
3	Literaturrecherche / -arbeit	„Auf jeden Fall die Literatur war irgendwie immer dabei, finde ich so die Literaturrecherche. Das war, finde ich, schon eine Herausforderung, vor allem dann . . . noch einmal genau zu finden: Wo steht jetzt was in welcher Literatur, wie kann ich das jetzt genau zitieren, obwohl man es ja eigentlich schon im Kopf hat, was man eigentlich schreiben will, aber dass man halt dann noch einmal so ein genaues Zitat findet. Das fand ich schon schwierig” (F1S5, Z. 243-249).
4	Empirischer Teil - Entwicklung Forschungsinstrument	„Eher wirklich so den Fragebogen erstellen, was man jetzt will, wie man es aufteilt, wie man die Fragen formuliert am besten, so etwas. Und dann die, also Stichprobe war auch nicht so schwierig, weil haben echt viele ausgefüllt, das war gut” (F1S5, Z. 212-214).
5	Empirischer Teil - Untersuchungsteilnehmer finden / akquirieren	„Also was eine Herausforderung noch sein könnte, war die Rekrutierung der Versuchspersonen, das ist jetzt ungefähr bei Durchführung, Erhebung, wo ich am Anfang ein bisschen Angst hatte, dass ich nicht genügend Versuchspersonen rekrutieren kann. Was sich aber als unbegründet herausgestellt hat, weil das dann im Endeffekt doch ziemlich schnell ging” (F1S3, Z. 231-234).
6	Empirischer Teil - Auswertung	„Und ja bei ja bei der Auswertung war es bei mir so, also zum Statistischen, ich wollte eigentlich noch ganz viel mehr machen, so Varianzanalyse usw., und das hat aber dann nicht funktioniert und das hat auf jeden Fall zeitlich viel Zeit eingenommen, weil man sich da trotzdem erst einmal einliest und wo es letzten Endes eh nur auf Kreuztabellen ausgelaufen ist, aber das fand ich auch so, dass war so eine schwierige Phase, auf jeden Fall” (F1S5, Z. 249-254).
7	Empirischer Teil - Ergebnisse interpretieren	„Ja was glaube ich, immer am schwierigsten allgemein ist, ist die Ergebnisse zu interpretieren, gerade eben wenn sie nicht so sind wie man voraus gesagt hat. Da war ich selber ein bisschen auf dem Schlauch gestanden, als einmal genau das Gegenteil eingetreten ist von meiner Hypothese” (F1S3, Z. 243-246).

³⁶ Phasen 1 – Themenfindung, Phase 2 – Formulierung der Forschungsfrage bzw. Hypothesen, Phase 3 – Forschungsstand feststellen, recherchieren, Phase 4 – Entwurf Forschungsdesign, Phase 5 – Durchführung/Erhebung, Phase 6 – Auswertung, Phase 7 – Erkenntnisse einordnen, reflektieren/Forschungsprozess reflektieren, Phase 8 – Ergebnisse darstellen, publizieren, diskutieren

5. Empirische Untersuchung

8	Kurz fassen	„Kurz und knapp mich präzise zu äußern. Ja weil, ich wir hatten so ein Seitenbegrenzung oder es war ein ich weiß nicht, wir mussten auf jeden Fall dreißig Seiten nicht überschreiten. . . . Und die erste Version der Arbeit umfasste so ca. so 50 Seiten, das war sehr viel. Also es war die größte Herausforderung in den letzten Tagen bevor der Abgabe musste ich die Arbeit kürzen und darauf achten, dass noch der Sinn beibehalten wird und ja das war krass“ (F1S4, Z. 232-238).
8	Schreiben	„Und zweitens ich also, wenn ich auch mit anderen Leuten geredet habe, die eine Bachelorarbeit geschrieben haben, es ist am Anfang auch ein bisschen verwirrend. Ja es ist eine wissenschaftliche Arbeit, aber man ist nicht so damit vertraut, weil wir haben zum Beispiel jedes Semester eine Hausarbeit abgegeben oder Seminararbeit oder so etwas. Aber wir haben nie ganz richtig geübt, wie man tatsächlich einen theoretischen Teil mit einem empirischen Teil verknüpft oder wie wichtig das sein soll und so weiter. Und also halt diese ja, man sagt, ich schreibe eine Bachelorarbeit, aber manchmal man weiß ja nicht ganz genau, wie man das machen soll, also konkret“ (F1S2, Z. 182-189).
8	Verknüpfung von Theorie und Praxis	„Bei mir war es sehr schwierig die Verknüpfung zwischen Theorie und dem praktischen Teil. Obwohl ich hatte keinen echten praktischen Teil gehabt, aber diese Theorieleitung war mir ein bisschen... Weil wenn man sich gewöhnt ständig irgendwelche Texte zu lesen die direkt in die Praxis reingehen und sagen wir haben diese Frage untersucht und so weiter ohne theoretische Ansatzpunkte oder so da ist es ein bisschen schwierig“ (F1S2, Z. 196-201).
Sozial kontextualisiert	Widersprüchliche Aussagen Professor und Betreuer	„Dann hat der eine wieder das gesagt: ‚Ja machen Sie das so. Nein vielleicht die in die Richtung eher.‘ Dann sagt der [Professor] wieder etwas anderes und dann überlegt man sich schon so ok hört man jetzt eher auf den Professor oder hört man jetzt eher auf den Dozenten?“ (F1S5, Z. 282-284).
Selbstorganisiert, problemorientiert	Entscheidungen treffen	„Ich glaube, die größte Herausforderung für mich, war teilweise Entscheidungen zu treffen die jetzt rückblickend nicht besonders wichtig waren, aber wo ich mir mehr Vorgaben gewünscht hätte. Weil es teilweise eben so war, dass die Betreuerin oder der Professor gesagt hat, das müssen Sie selbst entscheiden und ich mit teilweise nicht sicher war, ob die Entscheidung so richtig war, weil ich ein Mensch bin, der sich sehr schlecht entscheiden kann“ (F1S3, Z. 182-186).
Selbstorganisiert	Strukturiertes Vorgehen, roter Faden	„Bei unserer Disputation, also wir hatten ja so eine Disputation, da hat er mir dann gesagt: ‚Es war alles zu unstrukturiert.‘ Und da dacht ich mir so: ‚Ja ok, erinnert mich an das Kolloquium.‘ Weil einfach eben, das war einfach so ein Spiegelbild davon. Da hab ich mir gedacht: Ok ja, aber ich habe ja immer wieder einmal gefragt, wie soll ich denn das machen? Und wenn mir einfach jeder da ein bisschen was erzählt und da ein bisschen was erzählt, dann denkt man sich irgendwann so: ‚Oh Gott! Was mache ich denn jetzt?‘ Und da hätte mir auf jeden Fall des eben, was ich eh schon gesagt habe, ein strukturierter Betreuer, der sagt so und so, hätte mir geholfen“ (F1S5, Z. 336-342).
Selbstorganisiert	Zeitmanagement - Bearbeitungszeit zu kurz	„Die Zeit für eine Bachelorarbeit war mir zu knapp, ehrlich gesagt“ (F1S2, Z. 138-139).
Selbstorganisiert	Zeitmanagement - Erstellung eines realistischen Zeitplans	„Ich fand es auch ganz schwer, mit abzugeben am Anfang, weil, also vor der Bearbeitungszeit überhaupt, weil ich mir dann gedacht habe ja, hm, weiß ja nicht, also man weiß ja da auch noch nicht, wenn man es noch nie gemacht hatte, wie lange man dafür wirklich braucht“ (F1S1, Z. 253-256).

Wie aus der Tabelle 14 ersichtlich, haben Studierende in Phase 1 (Themenfindung) kein Problem. Dies ist insofern kongruent mit den bisherigen Ergebnissen, als dass die Studierenden kein eigenes Thema finden müssen, sondern auf Listen zurückgreifen können. Vergleichsweise viele Probleme treten in der Phase des Schreibens (Phase 8) auf. Wenn die Herausforderungen bestimmten Merkmalen des forschenden Lernens zugeordnet werden, ist – trotz der relativ starken Organisation und Anleitung des Prozesses in Fall I – schwerpunktmäßig die Selbstorganisation betroffen. Aber auch die soziale Kontextualisierung des Lernprozesses birgt einige Herausforderungen, wenn z.B. verschiedene Meinungen aufeinander treffen und die Studierenden selbst entscheiden müssen, welcher sie sich anschließen.

Auch die Professoren werden danach gefragt, was die größten Probleme für die Studierenden beim Verfassen der Bachelorarbeit darstellen (vgl. Tabelle 15). Die Antworten sind größtenteils deckungsgleich, was bedeutet, dass die Professoren durchaus ein Problembewusstsein für die Bedürfnisse der Studierenden entwickelten.

Tabelle 15: Herausforderungen für Studierende aus Betreuersicht Fall I

Phase/ Merkmale	Code	Beispielhaftes Zitat
1	Themenfindung	„Das Problem der Themensuche ist für viele Studierende ein, ein, eine zum Teil sehr langwierige Suche“ (F1B3, Z. 343-344).
2	Themenkonkretisierung / Fragestellung	„Wie schneide ich eigentlich eine Arbeit richtig zu? Wie identifiziere ich eine Fragestellung? Wie spitze ich mir eine Fragestellung zu, damit sie mir eben auch einen Leitfaden sein kann, durch die, durch die Arbeit?“ (F1B2, Z. 58-61).
3	Literaturrecherche /-arbeit	„Ja, das hat häufig damit zu tun, dass nicht alle Mittel der Literatur-Recherche immer ausgeschöpft werden, dass einiges des Know-Hows, das die Studierenden hier im ersten Semester bei uns lernen, dann nicht mehr präsent ist, dass man zum Beispiel bei Literatur-Datenbanken von internationalen Fachzeitschriften suchen kann und dass man eben nicht nur durch die Bibliothek läuft oder eben nicht nur bei Google und Wikipedia sucht, dass man sogar, dass man schon bei Google suchen kann, aber dass es auch da so etwas gibt wie Google Scholar“ (F1B3, Z. 361-367).
Selbstorganisiert, produktiv	Arbeitsaufwand bewältigen	„Wie dimensioniere ich so eine Arbeit, so dass sie eine entweder nicht zu oberflächlich ist oder das der Aufwand einfach nicht zu bewältigen ist in der relativ kurzen Zeit?“ (F1B2, Z.61-63)
Selbstorganisiert	Strukturiertes Vorgehen, roter Faden	„Das sind ja alles Dinge die, oder auch Struktur ist ja immer wieder ein Problem. Wie baue ich so eine Arbeit auf, dass auch ein roter Faden erkennbar ist?“ (F1B2, Z. 63-64)
Selbstorganisiert	Zeitmanagement	„Wie gesagt, diese zeitliche Planung. . . . Deshalb lasse ich auch immer von Anfang an Zeitpläne schreiben, selbst wenn man sie immer wieder umstößt“ (F1B1, Z. 560-561)
Lernerzentriert, sozial kontextualisiert	Kommunikation mit Betreuer	„Vielleicht auch in gewisser Hinsicht die Berührungängste der Kandidaten und Kandidatinnen in Bezug auf ihre Betreuer, dass sie sagen, naja, das eine oder andere ist mir zu banal, damit muss ich meinen Betreuer nicht belästigen“ (F1B3, Z. 345-348).
Kritisch-reflexiv	Wissenschaftlicher Anspruch	„... und dann eben das Bewusstsein dafür, dass man eben auch tatsächlich selbst nicht nur wiedergibt, sondern dass man tatsächlich dort auch selbstständig sich Gedanken machen muss“ (F1B2, Z. 399-401).

F1S2 berichtet, dass die Kolloquiumssitzungen häufig zu Diskussionen zwischen den anwesenden Betreuern und den Professoren ausarten. Das kommt vor allem dann vor, wenn der Professor nach der Vorstellung des Standes der Arbeit etwas kritisiert, zu dem der Berater ursprünglich geraten hat. F1S5 merkt an, dass ein etwas intensiverer Austausch oder eine bessere Abstimmung zwischen den Betreuern sinnvoll wäre. Vorteile, die sich aus der Betreuungssituation ergeben, nennt F1S1: Zentral ist, dass Professoren in der Regel sehr wenig Zeit zur Verfügung haben, um sich den Studierenden ausführlich zu widmen und sie zu coachen. Ein wissenschaftlicher Mitarbeiter hat wesentlich mehr Zeit zur Verfügung. Außerdem ist die Hemmschwelle, den Mitarbeiter anzusprechen in der Regel (d.h. wenn die Beziehung zwischen Betreuer und Betreutem als gut bezeichnet werden kann) geringer, als wenn man einen Professor fragt.

Verwunderlich ist, dass F1S1 und F1S2 dasselbe Kolloquium besuchen, aber in der Bewertung des Kolloquiums sehr große Unterschiede festzustellen sind. F1S1 ist sehr zufrieden, F1S2 hat größere Probleme und den Eindruck, nicht genug Unterstützung zu bekommen. Eindeutige Gründe können dafür nicht identifiziert werden.

Die Studierenden werden jeweils gefragt, welche Angebote ihnen bei den genannten Herausforderungen halfen. Die Betreuer werden nicht explizit danach gefragt, manche äußern sich aber

dazu. Nicht bei allen Problemen wird eine Unterstützung oder Hilfe genannt. Oftmals antworten die Studierenden, dass sie sich einfach durchkämpften.

Bei Problemen mit zu treffenden Entscheidungen unterstützt der Betreuer, indem er in der Sprechstunde verdeutlicht, dass es sich um ein offenes Problem ohne eindeutige Lösung handelt:

„Sie [die Betreuerin] hat mir zwar die Entscheidung nicht abgenommen, aber sie hat mir gesagt, ‚Machen Sie so. Überlegen Sie es sich selbst. Machen Sie es so wie Sie es für richtig halten.‘ Oder sie hat gesagt, ganz klar ‚machen Sie es so und so‘. Das war zwar eher selten, aber da hatte ich zumindest hinterher das Gefühl, ok, es gibt jetzt keine eine richtige Entscheidung, die ich noch finden muss, sondern es [ist] im Prinzip mir selber überlassen und ich muss es mir halt selbst überlegen“ (F1S3, Z. 301-307).

Bezüglich des Problems der Kommunikation mit den Betreuern versucht F1B3 die Studierenden stetig zu ermutigen, Fragen zu stellen und nicht vor vermeintlich ‚dummen‘ Fragen zurückzuschrecken. Bei den Herausforderungen mit der Literaturrecherche und dem wissenschaftlichen Arbeiten schätzen die Studierenden meist die Hinweise im Kolloquium als hilfreich ein. Das Schreiben wird durch das Kolloquium und die Sprechstunden unterstützt, vor allem, indem man auch anhand der Fehler oder Fragen der anderen Teilnehmer lernt:

„Also ja, weil man ständig hört, dass man zum Beispiel, wenn man ständig irgendwelche Gliederungen vor sich hat, wenn man sieht, ja hier muss eine Einleitung sein, hier muss ein theoretischer Teil sein, da muss irgendwas sein. Man bekommt schon eine Vorstellung wie es ausschauen soll“ (F1S1, Z. 299-302).

Bei der Themenkonkretisierung greift meist die individuelle Beratung in der Sprechstunde. Bezüglich des Zeitmanagements gibt es verschiedene, explizite und implizite Unterstützungsformen. Beispielsweise kann die Unterstützung des Zeitmanagements durch die inhaltliche Ausrichtung der Kolloquiumssitzungen als implizit verstanden werden:

„Aber die Sitzungen waren schon so in diesen zwei Monaten gelegt, dass man jetzt gewusst hat, aha, an dem Tag ist jetzt am Methodeninfotag, da muss ich dann schon ungefähr so und so weit sein. Aber jetzt speziell eigentlich nicht, nein, dass uns gesagt wurde, es wäre gut, wenn ihr bis dahin so weit wärt. Das war immer so bisschen dann unterschwellig, weil eben da dann dieses nächste Forschungskolloquium war“ (F1S1, Z. 244-248).

Es gibt aber auch explizite Unterstützung in den Kolloquien, etwa wenn der Professor darauf hinweist, dass nun der Zeitpunkt wäre, an dem man spätestens zu schreiben beginnen sollte. Zusätzlich verlangt F1B1 zur Unterstützung des Zeitmanagements am Beginn der Arbeitsphase ein Exposé mit Zeitplan, was ebenfalls zur expliziten Unterstützung zu zählen wäre. Eine Studentin erkundigt sich bei einer Kommilitonin, die bereits im Semester davor ihre Bachelorarbeit geschrieben hat, und orientiert sich an ihrem Vorgehen (F1S1).

Insgesamt sind die Herausforderungen aus Studierendensicht individuell unterschiedlich, d.h. jede Herausforderung wird maximal von zwei, meistens jedoch nur von einem befragten Studierenden genannt.

Neben den Herausforderungen und problematischen Erlebnissen werden die Studierenden auch nach Erfolgsmomenten gefragt. Hierbei zeigt sich, dass die Studierenden sehr individuelle und unterschiedliche Erfolgserlebnisse erfahren. So gibt es innerhalb des Falles, außer in Bezug auf das Schreiben und die empirische Arbeit (Forschungsdesign finden, Erhebung, Interviews führen, Transkribieren, Auswerten; zusammengefasst), kaum Doppelnennungen.

„Ich finde sowieso das ganze Schreiben war eigentlich sehr schnell, das habe ich echt, keine Ahnung. Ich glaube, innerhalb von einer Woche oder so war das dann eigentlich runtergeschrieben alles. Es war eher so dahin draufzuarbeiten, das hat am meisten Zeit eingenommen und eben die Literatursuche. Also das Darstellen und Schreiben war eigentlich alles relativ einfach“ (F1S5, Z. 267-270).

Die anderen Einzelnennungen beziehen sich auf eine allgemein positive Bewertung, darauf, dass es leicht fällt, Inhalte zu reflektieren, dass die Literaturrecherche gut funktioniert, dass das Thema eigenständig gefunden wird, dass man sich schnell für ein vorgegebenes Thema entscheidet und dass das Zeitmanagement gut funktioniert. Auf die Frage nach den Unterstützungsangeboten, die bei den Erfolgsmomenten helfen, zeigt sich, dass die Studierenden oft keine Zuordnung vornehmen können oder den Erfolg sich selbst zuschreiben. Lediglich beim empirischen Arbeiten verweisen sie auf vorgelagerte Seminare und die Sprechstundenunterstützung, gelegentlich auch auf die Vorarbeit in Hausarbeiten. Dies zeigt, dass schwierige, herausfordernde Situationen eher als einfach zu bewältigende Situationen im Gedächtnis bleiben.

5.2.7 Gestaltung der Kompetenzentwicklung und erworbene Schlüsselkompetenzen

Bezüglich der Kompetenzentwicklung sind vor allem die Aussagen, die die Betreuer *nicht* tätigen, ein Indiz dafür, dass die Förderung von Schlüsselkompetenzen durch Reflexion allenfalls nebenher angestrebt wird.

Die Frage dazu, wie die Dozenten zur Reflexion anleiten, beziehen die Befragten meist auf die Reflexion der fachlichen Inhalte oder der kritischen Würdigung der Forschungstätigkeit und nicht auf die Reflexion der Kompetenzentwicklung.³⁷ Das bestätigt das folgende Zitat von F1B1, welcher Reflexion auf die inhaltlich-fachliche Ebene bezieht:

„Da lege ich immer sehr viel Wert drauf, also, dass die Leute nicht glauben, es gibt den einen richtigen Weg, sondern dass sie eher die Reflexion deutlich machen und deutlich machen, dass es mehrere Wege gibt und was eben stärker für das eine oder das andere spricht, oder jeweils die Pro- und Kontra-Argumente für einen bestimmten Weg und ich glaube, nur so kann man anfangen, wissenschaftlich zu denken, so, dass man das reflektiert“ (F1B1, Z. 367-372).

Wenn Reflexion von Betreuern angeleitet wird, bezieht sie sich lediglich auf die Verhaltens-Ebene. In Kapitel 4.5 wurde ein Reflexionsrater entwickelt, welches auf verschiedenen Reflexionsgegenständen beruht. Es unterstützt die Reflexion der (1) Umgebung, des (2) Verhaltens, der (3) Kompetenzen, der (4) Annahmen, der (5) Identität und der (6) Mission in mehreren Schritten. Bei den Schritten handelt es sich um die Rückkehr zur Situation, das Nutzen der Gefühle, die Analyse und Interpretation sowie die Einsichten und Folgerungen (vgl. Tabelle 6). Außer zur Reflexion des Verhaltens kann keine Aussage den verschiedenen Reflexionsschritten und -arten zugeordnet werden, wie das folgende Zitat illustriert:³⁸

„Wichtig ist natürlich immer, dass wir unseren Studierenden empfehlen, auch dringend empfehlen, im letzten Abschnitt ihrer Arbeit auch noch einmal das eigene Vorgehen, die eigene Arbeit auch noch einmal kritisch zu reflektieren, zu hinterfragen, auch noch einmal zu schauen, wo sind die Schwächen,

³⁷ Der kritischen Würdigung des empirischen Vorgehens in Kapitel 8 ist vorwegzunehmen, dass das Interview insbesondere bezüglich der Identifikation einer Schlüsselkompetenzförderung durch Reflexion an seine Grenzen stößt und hier eventuell mit Beobachtungen gearbeitet hätte werden müssen. Eine genauere kritische Würdigung und Abwägung von Optionen, die aus forschungsökonomischen Gründen nicht gewählt wurden, folgt in Kapitel 8.

³⁸ Aus diesem Grund finde sich diese Codes auch nicht im Codebuch wieder. Das Codebuch beinhaltet nur Codes, die tatsächlich vergeben wurden (siehe Codebuch im digitalen Anhang).

was kann man anders machen, was kann man besser machen? ‘ und das wird eben auch in der allerletzten Sitzung, dann noch einmal angesprochen, nimmt jetzt aber keinen, keinen sehr großen Teil der Zeit in Anspruch” (F1B3, Z. 330-335).

Wie aus dem Zitat von F1B3 erkenntlich, steht meist die wissenschaftliche Tätigkeit und die Reflexion des Inhalts im Vordergrund. Diese Reflexion kann als erster Schritt zur Reflexion über die Umgebung, die Kompetenzen oder die Annahmen fungieren (vgl. Kapitel 4.5.5), geht aber in der Regel nicht sehr tief. Dies wird auch durch Studierendenaussagen gestützt (z.B. F1S5).

Auf Seiten der Studierenden gibt es kaum Aussagen, die auf eine Reflexion des Kompetenzerwerbs im Rahmen des Unterstützungsangebotes schließen lassen. Die Sprechstundenbeschreibungen zeichnen das Bild einer Konversation, die stark problem- oder produktorientiert ist. D.h. aktuelle Probleme oder Fragen stehen im Mittelpunkt oder die Studierenden wünschen sich Unterstützung bzw. Bestätigung bei Grundsatzentscheidungen. „Es war ja zum Beispiel, ich gehe hin und hab irgendwelche Fragen und der hat mir sozusagen allgemeinere Antworten gegeben, was man machen soll” (F1S2, Z. 123-124), beschreibt F1S2 den Ablauf der Sprechstunden. F1S4 schildert eine Sprechstunde etwas umfangreicher, doch auch darin ist keine Fokussierung auf Schlüsselkompetenzen zu erkennen:

„Ich . . . hab sehr viele Fragen gestellt. Ja und sie hat immer zugehört. Wobei mir ich wollte natürlich eine gute Leistung erbringen und ich bin ja da ungefähr 45 Minuten bis zu einer Stunde dageblieben, ja. Ich habe ihr gezeigt, also zum Beispiel, wie ich das ganze transkribiert habe, ja wie ich die ausgewertet habe und so und mein Material. Ja es war mir auch wichtig, dass sie ein bisschen schaut, ob das alles in Ordnung ist. Und dann es war halt sehr problematisch, weil das Thema sehr breit war, umfangreich und ich hatte sehr viel Literatur ausgesucht und gelesen und ich hab sie dann gebeten, dass sie mir so einige aussortiert, weil es wäre viel zu viel gewesen ja” (F1S4, Z. 159-166).

Auch die Beschreibung der Sprechstunden von F1B1 illustriert, dass die Kompetenzentwicklung nicht im Mittelpunkt steht:

„Also wie gesagt, da lege ich Wert drauf, dass ich das Exposé bekomme, dass ich also vorher etwas Schriftliches bekomme, um die Sache eben effizienter zu gestalten, nach Möglichkeit auch mit den Fragen, die man dann diskutieren soll, damit ich mir dann auch gezielt, also unter dem Gesichtspunkt dann auch noch einmal das Exposé ansehen kann” (F1B1, Z. 277-281).

Auch in den Schilderungen der Kolloquien ist keine Orientierung an der reflexionsbasierten Förderung von Schlüsselkompetenzen erkennbar, vielmehr stehen das Produkt ‚Bachelorarbeit‘ bzw. die Fragen und Probleme der Lernenden im Mittelpunkt. Eine gemeinsame Diskussion und Reflexion bezieht sich auf das inhaltliche Problem, auf das weitere Vorgehen und nicht explizit auf Schlüsselkompetenzen. Dass diese inhaltlichen Probleme genutzt werden können, um Schlüsselkompetenzen zu fördern, soll an dieser Stelle nicht angezweifelt werden, vielmehr soll verdeutlicht und unterstrichen werden, dass bei der Bearbeitung der Probleme das Produkt im Vordergrund steht und keine gezielte Schlüsselkompetenzförderung erfolgt.

Das bedeutet aber nicht, dass eine Reflexion des Lernprozesses nicht möglich ist. Während der Interviews stellte ich fest, dass häufig eine erste Reflexion des Arbeitsprozesses in Zusammenhang mit Schlüsselkompetenzen im Interview selbst erfolgt. Das Interview dient für die Studierenden sozusagen als Rückkehr zur Situation, wird teilweise genutzt, um Gefühle aufzuarbeiten und erfährt durch die Nachfragen eine Analyse und Interpretation sowie – ebenfalls durch Fragen im Interview angeleitet – Einsichten und Folgerungen (vgl. Kapitel 4.5.5).

Dabei zeigt sich, dass die Studierenden selbst im Interview Aussagen tätigen, die bis zur Stufe der Reflexion der Identität (vgl. Reflexionsraster, Kapitel 4.5.5) gehen. Ein Beispiel hierfür ist die

Erkenntnis, dass die Studierenden aufgrund der Bachelorarbeit nicht in die Wissenschaft gehen oder dass sie einen Master machen möchten. Für die vorliegende Arbeit ist jedoch von Relevanz, ob die Reflexion über das Unterstützungsangebot angestoßen wird.

Es kann festgehalten werden, dass die Interviewten bei der Frage nach der Förderung von Reflexion fast ausschließlich Antworten geben, die sich auf die Reflexion von Inhalten und nicht von Verhalten, Kompetenzen oder Annahmen beziehen. Auch die Schritte Rückkehr zur Situation – Bearbeitung von Gefühlen – Analyse und Interpretation – Folgen und Einsichten (vgl. Reflexionsraster, Kapitel 4.5.5) werden weder in der Sprechstunde noch im Kolloquium vollzogen.

In Bezug auf die Frage, welche Fähigkeiten sie beim Verfassen der Bachelorarbeit erwerben, zeigt sich, dass nicht alle der Meinung sind, etwas gelernt zu haben: „Wahrscheinlich habe ich etwas gelernt, . . . aber ich habe es nicht gespürt sozusagen als Lernen“ (F1S2, Z. 427-428). Die Frage, die sich stellt, ist welches Verständnis von „Lernen“ die Studierenden hier als Maßstab zugrunde legen.³⁹

F1S3 schätzt den Kompetenzzuwachs als gering ein und begründet dies mithilfe eines Vergleichs zu Hausarbeiten:

„Ansonsten war für mich die Bachelorarbeit nicht unbedingt mehr Aufwand, oder was Aufwand schon, aber nicht was groß anderes als eine Hausarbeit, die wir ja auch jedes Semester schreiben müssen. Deswegen kam da jetzt nicht so viel Neues außer, dass der Umfang bisschen größer war und der Zeitraum vielleicht bisschen länger“ (F1S3, Z. 359-362).

Der Großteil der Befragten von Fall I sind jedoch der Meinung, wichtige Fähigkeiten erlernt zu haben und auch F1S2 und F1S3, die eigentlich einen Kompetenzerwerb verneinen, nennen in der Folge einzelne Kompetenzen.

Neben den Fachkompetenzen erwähnen die Befragten vor allem die – vorerst aus den Schlüsselkompetenzen ausgegliederten – Forschungskompetenzen. F1B3 umschreibt sie folgendermaßen: „ . . . einmal ganz auf sich alleine gestellt eine Forschungsfrage von Anfang bis Ende durchdeklinieren, das ist dieses methodische Handwerk und theoretische Handwerkszeug, das sie im Laufe des Studiums lernen, auch konkret einmal praktisch einsetzen können“ (F1B3, Z. 379-382). Die Studierenden nehmen – genau wie die Betreuer – einen Zuwachs an Forschungs- und Fachkompetenzen wahr. F1S5 zeigt zudem die Relevanz der Forschungskompetenzen für den Beruf auf, wenn etwa die Marktforschung ein mögliches Berufsfeld ist. F1S2 und F1S5 geben an, bei der Bachelorarbeit vor allem gelernt zu haben, wie man es *nicht* machen sollte und F1S4 meint, dass man von den Fähigkeiten, die man bei der Bachelorarbeit erwirbt, nichts für den Beruf benötigen kann.

Bei den Nennungen zu den erworbenen Schlüsselkompetenzen ist es wieder aufschlussreich, zwischen der Betreuersicht und der Studierendensicht zu unterscheiden. Die genannten Kompetenzen werden in einem ersten Schritt induktiv kategorisiert und in einem zweiten Schritt bezüglich der in Kapitel 4.4 vorgestellten vier Kompetenzbereiche zusammengefasst. Da ich in diesem zweiten Schritt meist mehrere Kodierungen unter einen Oberbegriff zusammenfasse, zähle ich

³⁹ Zu den ‚conceptions of learning‘ existieren bereits umfangreiche Forschungsergebnisse, z.B. von Purdie und Hattie (2002), die darauf eingehen, dass hier durchaus verschiedene Verständnisse vorliegen können.

5. Empirische Untersuchung

hier nicht nur jeden Befragten, sondern jede Unterkategorie für jeden Befragten, wodurch sich höhere Nennungen ergeben.⁴⁰

Tabelle 16: Schlüsselkompetenzerwerb in Fall I

Schlüsselkompetenz	Nennungen Betreuer	Nennungen Studierende	Gesamt
Belastungsfähigkeit, unter Druck arbeiten		1	1
Durchhaltevermögen	1	1	2
Informationskompetenz (gezieltes Lesen, Recherchieren, mit Literatur umgehen, relevante Informationen selektieren)	2	3	5
Konzentration auf ein Thema, tief einarbeiten	1	1	2
Kritikfähigkeit	1		1
Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit (Effektives Argumentieren, Entscheidungsfähigkeit, zu seinen Entscheidungen stehen, kritisches Denken, Problemlösefähigkeit, Neues ausprobieren und eigenen Ideen folgen)	4	3	7
Professionelle Kommunikation		1	1
Reflexion der erarbeiteten Ergebnisse, Ausblick, Einordnung	2	3	5
Schreibkompetenz	1	3	4
Selbstorganisation (Projektmanagement, strukturiertes Arbeiten, Zeitmanagement)	3	5	8
Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, dass man etwas bewältigen kann	1	2	3

Fett gedruckt = Schlüsselkompetenzen, die laut Befragten auch für den Beruf relevant sind.

Die Antworten zeigen ein breitgefächertes Bild an Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in den Augen der Studierenden und der Betreuer erworben werden. Der Großteil der verwendeten Kompetenzbeschreibungen ist selbsterklärend bzw. entspricht generell bekannten Definitionen. Einer Erklärung bedarf eventuell die „Reflexion der erarbeiteten Ergebnisse, Ausblick, Einordnung“. Diese beschreibt F1B2 sehr treffend:

„Und natürlich müssen sie mit, müssen sie auch mit Texten oder mit Herausforderungen umgehen, wo sie sich tatsächlich fokussieren müssen, sich konzentrieren müssen, sich überlegen müssen auch: ‚Warum tue ich irgendetwas.‘ Also wenn ich bei meiner, wenn ich bei in meinem Unternehmen irgendwie ein Projekt betreue und ich muss das vorstellen, das muss ich mir natürlich auch überlegen: ‚Was ist eigentlich der tiefere Sinn und Zweck? Was sind meine Ziele die ich gehabt habe? Meine Aufgabe, die ich erfüllen sollte und warum habe ich mich jetzt so entschieden und nicht anders?‘“ (F1B2, Z. 460-467).

F1S3 findet, dass man genau diese Fähigkeit im Beruf brauchen kann, wenn es darum geht, mit Informationen gezielt umzugehen. Diese berufsrelevanten Schlüsselkompetenzen sind in der Tabelle fett gedruckt.

Unter professioneller Kommunikation wird die Kommunikation beispielsweise mit Interviewpartnern oder Firmen zusammengefasst, die für die Studierenden eine zusätzliche Herausforderung darstellt. Die Bereiche der Informationskompetenz, der Selbstorganisation und des kritischen Denkens und der Problemlösefähigkeit, welche in Kapitel 4.4 als zentrale, durch die Bachelorarbeit entwickelte Kompetenzen definiert wurden, werden in etwa gleich oft genannt. Die Informationskompetenz ist in diesem Feld mit fünf Nennungen die am wenigsten und die Selbstorganisation mit acht Nennungen die am häufigsten genannte Kompetenz. Kritisches Den-

⁴⁰ Wenn z.B. F1B1 sowohl effektives Argumentieren als auch Entscheidungsfähigkeit als Schlüsselkompetenzen nannte, wurden dieses als zwei einzelne Nennungen für den Bereich „Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit“ gewertet. Wurden im Vergleich dazu zwei Aussagen von F1B1 zu Kritikfähigkeit markiert, ging dies nur als eine Aussage in die Tabelle ein.

ken und Problemlösefähigkeit, die in Anlehnung an die Definition des Partnership for 21st Century Skills (2009) als ein gemeinsamer Kompetenzbereich behandelt werden, liegen mit sieben Nennungen in der Mitte. Teil dieses Kompetenzbereichs ist die Entscheidungsfähigkeit, deren Erwerb F1S1 sehr anschaulich beschreibt:

„Es bezieht sich auf also, dass man einfach mal lernt, also lernt und es gemacht hat Entscheidungen zu treffen. Also im Bezug, also wenn man was erforscht, trifft man ja immer Entscheidungen aber, wenn wir das bisher gemacht haben in Seminaren wurden die Entscheidungen immer so ein bisschen für uns getroffen, welche Methode wir machen oder so. Und das das ist eigentlich mit das Wichtigste. Also das war halt so eine Reihe von Entscheidungen treffen und wenn man die Entscheidung trifft, dann muss man eben auch damit Leben“ (F1S1, Z. 701-707).

Insgesamt stimmen die Einschätzungen von Studierenden und Betreuern nicht immer überein. Interessant sind die Fälle, bei denen die Betreuer eine Fähigkeit nennen und die Studierenden nicht, wie etwa bei der Kritikfähigkeit.⁴¹

In den Interviews zeichnet sich zudem ein entscheidender Aspekt ab: Viele Studierende können erst bei der Frage, was sie bei der Bachelorarbeit lernen, das auch im Beruf nützlich sein kann, Schlüsselkompetenzen benennen. Das belegt, dass die Reflexion darüber, was bei der Bachelorarbeit gelernt wird, vorher noch nicht erfolgt oder nun angestoßen wird. Es zeigt aber auch, dass erst durch den Bezug auf ein bestimmtes Aufgabenfeld die Lernerfolge die nötige Relation erhalten und somit definiert werden können. Alle genannten Schlüsselkompetenzen, bis auf die der Selbstsicherheit, werden von zumindest einer Person als für den Beruf relevant angesehen.

5.2.8 Ideales Unterstützungsangebot

Die Studierenden und die Professoren werden nach ihrem ‚Wunschpaket‘ für die Unterstützung gefragt. Insgesamt zeigt sich dabei, dass sowohl Studierende als auch Professoren kaum neue, zusätzliche Elemente, zu den bestehenden fordern, sondern eher bestehende Angebote umformen. Die Anmerkungen zum idealen Unterstützungsangebot können weiter gebündelt werden in Aussagen, die sich auf die Zeit vor der Bachelorarbeit oder nach der Bachelorarbeit, die sich auf das Kolloquium oder auf die Sprechstunde bzw. Betreuer beziehen sowie allgemeine weitere Anmerkungen.

Bezogen auf den Betreuer äußern sich in Fall I ausschließlich Studierende. Sie wünschen sich eine intensivere Betreuung. Das bedeutet für F1S2 mehr Engagement vom Betreuer, häufigeres kritisches Nachfragen in den Sprechstunden und für F1S5 mehr individuelles Feedback. F1S2 wünscht sich, dass der Betreuer einige Seiten vorab Korrektur liest,

„... um ein bisschen Tipps zu geben über Schreibstil, über ok hier gehst du zu viel ins Detail, das brauchst du ja nicht zu schreiben, das fehlt oder so etwas. Einfach sich die Arbeit anzuschauen, also fünf Seiten zu lesen ist ja auch nicht so viel“ (F1S2, Z. 489-492).

F1S3 empfindet vor allem mehr Vorgaben und Anleitung bei Entscheidungen als hilfreich, da es ihr „teilweise zu viel Freiheit“ (F1S3, Z. 186-187) ist. Bezüglich der Frage, wer als Betreuer am besten geeignet ist, ist F1S1 der Meinung, dass man die Betreuung auf Augenhöhe durch einen Mitarbeiter, der in der Regel mehr Zeit zur Verfügung hat, wählen sollte. F1S4 hingegen empfiehlt die Betreuung durch den Professor, bei man das Kolloquium besucht, denn „ich habe es

⁴¹ Wobei die Fallzahlen hier zu gering sind, als dass etwas anderes als eine willkürliche Verteilung der Antworten unterstellt werden könnte. Die fallvergleichende Analyse in Kapitel 5.6 kann aber eventuell ein klareres Bild zeichnen.

bemerkt bei der mündlichen Prüfung, egal wie viele Seminarsitzungen gab, der Professor hat andere Vorstellungen, immer andere Vorstellungen, von der Arbeit" (F1S4, Z. 436-438). D.h. innerhalb dieses Falles sind die Meinungen zum besten Betreuer höchst unterschiedlich.

Bezogen auf das Kolloquium äußern sich auch die Professoren. So wünschen sie sich ein Kolloquium in Form eines großen Forschungsprojektes, an dem alle gemeinsam arbeiten.

„Ich würde mir wünschen, dass man projektorientierte Forschungskolloquien machen könnte, das heißt indem die Bachelor-Studenten, bzw. die Bachelor-Kandidaten, -Kandidatinnen gemeinsam an einem Projekt arbeiten, das eine inhaltliche Kohärenz aufweist, wo die Studierenden dann eben auch etwas Gemeinsames haben, über das sie auch gemeinsam reden könnten" (F1B3, Z. 411-415).

F1B3 führt weiter aus, dass ein solches Kolloquium die Betreuung auf Augenhöhe ermöglichen würde, weil man als Forschergruppe zusammenarbeitet und so die Diskussion gestärkt wird. F1B1 würde die Bachelorarbeit an ein größeres Forschungsprojekt koppeln und innerhalb mehrere Bachelorarbeiten vergeben. Damit verfolgt er einen ähnlichen Ansatz wie F1B3 und möchte vor allem den Austausch unter den Studierenden fördern, die dann gemeinsam ‚etwas Größeres‘ bearbeiten. Das Projekt könnte durch ein Seminar vorbereitet werden, in dem die Studierenden erste Daten generieren, die sie dann im Rahmen ihrer Bachelorarbeit vertieft analysieren oder auswerten. F1B2 würde hingegen gerne die bisherige Kolloquiumsform beibehalten oder sie ggfs. so ausgestalten wie im Master, „das heißt, da haben wir im Prinzip über ein halbes Jahr eine kontinuierliche Betreuung, die mit wochenweisen Treffen stattfindet" (F1B2, Z. 479-481).

F1S1 findet es generell gut, das Kolloquium im Block abzuhalten, da wöchentliche Sitzungen zu viel wären. Auch die Aussage von F1S4, dass das Kolloquium keine zusätzliche Belastung darstellen darf, geht in eine ähnliche Richtung:

„Das Kolloquium muss uns dienen und nicht den anderen, also der Gruppe, weil jeder befasst sich mit einem anderen Thema und so und will konkrete Fragen zu dem Thema stellen. . . . Ich weiß nicht, wie die anderen Professoren das Kolloquium gestaltet haben, ich weiß nicht, einige, was ich gehört habe, haben das wöchentlich gemacht und es gab auch Präsentationen, PowerPoints und so, aber mehr weiß ich nicht. Aber das finde ich zu stressig, also ich habe meine Kommilitonen, meine Kommilitonen bemerkt, die waren eh immer im Stress: ‚Ok ich habe um sechs Kolloquium, ich muss da etwas vorbereiten. Ich gehe einfach hin, weil ich nichts gemacht habe und mal sehen, was ich vor der Klasse sagen kann.‘ Oder ja. Also das hat nichts gebracht, würde ich sagen" (F1S4, Z. 445-454).

F1S5 würde den Beginn des Kolloquiums eher in Form von Input und Wiederholung zu Arbeitstechniken und darüber, wie man eine Bachelorarbeit schreibt, gestalten. Zudem ist insgesamt eine thematische Ausrichtung der Termine am Arbeitsprozess hilfreich, wie es etwa bei F1B1 geschieht. Außerdem ist Unterstützung beim Zeitmanagement wichtig. F1S5 stellt sich in dem Zusammenhang Hinweise und Zeitplan-Vorlagen vor. Sie legt Wert darauf legen, dass die Studierenden das Exposé frühzeitig verfassen und es einen Zeitplan enthält. F1S1 wünscht sich, dass das Exposé stärker didaktisch eingebunden wird. Sie hatte den Eindruck, dass es nie wieder zur Sprache gekommen ist und der Betreuer nie Feedback darauf gegeben hat.

Insgesamt kann man sagen, dass die Studierenden, die mit ihrer Betreuung am unzufriedensten sind, die meisten Verbesserungsvorschläge bringen. Für die Zeit vor der Bachelorarbeit finden sich in diesem Fall keine Aussagen.

Bezogen auf die Zeit nach der Bachelorarbeit ergeben sich ebenfalls einige spannende Vorschläge. F1S1 empfiehlt, den Dozenten Feedback auf die Ausgestaltung des Forschungskolloquiums zu geben und sich auch mit den Kommilitonen noch einmal zu treffen und ein gemeinsames

Resümee zu ziehen. Sie interessiert u.a. wie die Kommilitonen die Interviews durchgeführt und welche Erfahrungen sie dabei gemacht haben.

Neben den übergeordneten Bereichen des Kolloquiums, des Betreuers und der Zeit vor und nach dem Kolloquium gibt es vielfältige Aussagen, die sich auf den Prozess generell beziehen. F1S5 sieht die Wahl des eigenen Themas als entscheidend und würde in Zukunft aufgrund der Relevanz des persönlichen Interesses und der Motivation von Listenvorgaben absehen. Zwei der Betreuer sowie eine Studierende sprechen sich für eine längere Bearbeitungszeit aus, was vor den gegebenen Umständen nicht überraschend ist. Bei einer längeren Bearbeitungszeit wären auch umfassendere Arbeiten mit einem ausführlichen empirischen Teil möglich, so F1B1, der aktuell nur in Ausnahmefällen empirische Arbeiten zulässt und zumeist aufgrund der kurzen Bearbeitungszeit Literaturstudien anfertigen lässt. F1S1 findet informellen Austausch zwischen den Studierenden sehr wichtig, meint jedoch, dass man diesen nicht extra anleiten müsse. Neben dem Zugang zu Methodensoftware, den sich F1S4 wünscht, wäre in den Augen von F1S3 ein freiwilliger Methoden-Crashkurs hilfreich. F1S3 und F1S4 wünschen sich zudem, dass sich die Professoren und die Betreuer stärker über die Arbeiten austauschen, damit die Studierenden nicht unter Missverständnissen zu leiden haben:

„Vielleicht könnte man so etwas einführen, dass der Professor und die Betreuer sich untereinander, das muss ja nicht jede Woche sein, aber ab und zu einmal irgendwie treffen und untereinander erst einmal abklären, was ihre gemeinsame, also natürlich haben die unterschiedliche Meinungen, aber vielleicht können sie sich die Meinungen vorher diskutieren und nicht während dem Kolloquium. Die Studenten waren total verwirrt“ (F1S3, Z. 321-327).

Es kann festgehalten werden, dass die Wünsche für das Idealpaket zum einen von den vorherrschenden Rahmenbedingungen und damit einhergehenden Einschränkungen geprägt sind (Stichwort Bearbeitungszeit, Betreuungskonzept). Zum anderen schlagen sich sehr individuelle Vorstellungen und Bedürfnisse nieder, die durch das aktuelle Konzept nicht berücksichtigt werden können. Es zeigt sich, dass die Personen, die keine gute Betreuung erhalten, auch mehr Verbesserungsvorschläge bringen.

Digitale Medien. Die Studierenden werden zusätzlich dazu befragt, ob sie digitale Medien in dem Wunschkonzept sehen und wenn ja, welche Funktionen jene einnehmen und welche Gründe für oder gegen einen Medieneinsatz sprechen. F1S1 nennt neben online verfügbaren Arbeitsblättern („Was mach ich wenn ich eine Schreibblockade habe oder gar keine Lust mehr habe auf die Bachelorarbeit“, F1S1, Z. 804) auch ein Forum zum Austausch mit den Lehrstuhlmitarbeitern.

„Wenn man dann zwischendrin tatsächlich eine Frage hat so zu seinem Thema oder irgendeine Methode, dass man das so macht und dass die anderen eben, dass es eben nicht von E-Mail zu E-Mail geht, sondern, dass die anderen schon mitlesen können, wenn es eben Themen sind, die andere wirklich auch betreffen. Und das ich glaub, man kann fast immer was auch für sich rausnehmen. Also so eine Plattform wäre echt noch eine gute Ergänzung dann gewesen“ (F1S1, Z. 798-804).

Auch F1S3 wünscht sich eine Plattform für Formalia-Fragen. Inhaltliches sollte ihrer Meinung nach aber nach wie vor mit dem Betreuer allein geklärt werden. F1S2, F1S4 und F1S5 finden ein Forum zum Austausch mit den Kommilitonen hilfreich. Jedoch äußert sich F1S4 dazu, dass es sie hemmen würde, wenn ein Betreuer Zugang zu dem Forum hätte.

„Nein, weil also manchmal gibt es auch, also entstehen auch Hemmungen. Ok, wenn alle Betreuer online sind und die sehen, ok, was für einen Blödsinn der von den Betreuern X gesagt hat, dann ja ich weiß nicht, also ich fände es besser, wenn es so im persönlichen Gespräch, face to face, oder über E-

Mail direkt mit den Betreuern ging und nicht unbedingt in der Öffentlichkeit. Auch wenn die Gruppe geschlossen ist, dann sehen die meisten so ja” (F1S4, Z. 477-482).

F1S5 schlägt zudem Google Docs vor und spricht damit schon einen Grund an, warum digitale Medien in dem Szenario gut eingesetzt werden können: „Und da kann man auf jeden Fall schon viel machen, dass der eine nur etwas schreibt und dann kann der Dozent einfach mal kurz ein Feedback geben. Man hat es einfach virtuell da am Computer” (F1S5, Z. 441-442).

Neben der ubiquitären und zeitunabhängigen Verfügbarkeit sehen die Studierenden noch andere Gründe, die für den Einsatz digitaler Medien sprechen. Insbesondere heben die Studierenden die kürzere Reaktionszeit in einer facebook-Gruppe gegenüber einer E-Mail an den Betreuer hervor. Es werden aber auch Gründe gegen den Einsatz von Medien angeführt. Zum Beispiel sehen die Betreuer generell die Beteiligung Dritter an dem Prozess nicht und bewerten dadurch den Austausch über Medien als irrelevant. Zudem empfinden sie die Diskussion face to face – zwischen Betreuer und Betreutem oder zwischen den Teilnehmern des Kolloquiums – als fruchtbarer. Sie zeigen damit eine Entweder-Oder-Logik bezüglich der Nutzung von digitalen Medien.

„Und vor allem entstehen ja auch in diesen Kolloquien . . ., entsteht eben auch eine Diskussion und die eben dann auch, . . . die Leute tatsächlich weiter bringt, wo Ideen generiert werden und das kann man schwer, diese Situation kann man online schwer reproduzieren und das halte ich für eine ganz wichtige Geschichte, dass man da wirklich zusammen sitzt, miteinander und dort eben auch in einen Austausch treten kann” (F1B2, Z. 508-511).

Manchmal liegt es auch am Tool selbst, das für die Zwecke nicht die richtigen Funktionen oder den richtigen Kontext bietet: „Ich meine über facebook wird man jetzt nicht unbedingt mit dem Professor schreiben” (F1S5, Z. 442-443). „Ich habe auch überlegt, aber zum Beispiel Twitter würde mir jetzt überhaupt nichts bringen bei der Bachelorarbeit. /lacht/ Man tweeted wie weit man ist. /lacht/ Oder der Dozent. Nein, kann ich mir nicht vorstellen” (F1S1, Z. 856-858). Andere Medien können aber durchaus eingesetzt werden, wenn auch stärker unter der Perspektive als Tools für die Durchführung der Arbeit und weniger für das Lernen oder die Unterstützung, so z.B. skype für Leitfadeninterviews oder Programme für die Datenauswertung.

5.2.9 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Das Besondere an Fall I ist, dass die organisationalen Rahmenbedingungen einen prägenden Einfluss darauf haben, wie Betreuer die Studierenden beim Verfassen ihrer Bachelorarbeit unterstützen. Laut Prüfungsordnung (PO) umfasst die Bearbeitungszeit acht Wochen. Das Kolloquium findet meist innerhalb dieser acht Wochen statt, in der Regel in Form von fünf Sitzungen. Da die Professoren nicht möchten, dass es Wettbewerbsverzerrungen oder einen zu hohen Workload, als den in der PO vorgesehenen gibt, beschränken die Professoren die Betreuung auf diese acht Wochen, mit Ausnahme von denjenigen, die eine Kick-Off-Veranstaltung schon vor Beginn der offiziellen Bearbeitungszeit abhalten. Die Folge ist, dass die Studierenden in der Themenfindung wenig unterstützt werden. Dies führt im vorliegenden Fall jedoch nicht zu Problemen, da die Studierenden sich die Themen nicht selbst suchen müssen, sondern aus einer Liste auswählen können.

Die PO gibt zudem vor, dass die Betreuung der Bachelorarbeit durch einen Professor erfolgt. In der Realität wird die Betreuung aber häufig an wissenschaftliche Mitarbeiter weitergegeben. Dies führt vor allem dann zu Konfliktpotenzial, wenn sich die Betreuung der wissenschaftlichen Mitarbeiter und die Tipps der Professoren im Kolloquium unterscheiden und wenn sich Betreuer und Professor nicht genügend abstimmen und z.B. der Professor erst in der Vorbereitung der

Disputation die Arbeit liest. Offiziell gibt der Professor die Note, der Betreuer liefert in der Regel jedoch ein Vorgutachten, welches der Professor unterschreibt.

Die Kolloquien richten sich teilweise thematisch am Arbeitsprozess aus. Dies bewerten die Studierenden positiv, da es nebenbei das Zeitmanagement unterstützt. Zudem fokussieren die Kolloquien die Vorstellung des Standes der Arbeit und eine anschließenden Diskussion. Wie die Betreuer die Vorstellung anleiten, ist unterschiedlich. Mancher Betreuer betont eine stark problemorientierte und offene Vorstellung, mancher nicht. Bei den Bewertungen des Kolloquiums überwiegen negative Einschätzungen, wobei die Bewertungen höchst individuell sind und sich teilweise auch widersprechen. Dies lässt auf individuelle Lernvorlieben schließen, die alle nicht durch ein einheitliches Kolloquium abgedeckt werden können. Da die Professoren die Kolloquien den Sprechstunden nachgeordnet sehen, ist der Aufwand, den sie in das Kolloquium investieren, eventuell geringer. Die Professoren sehen das Kolloquium als Möglichkeit für einen Austausch der Studierenden untereinander. Die eigentliche Betreuung erfolgt aber in den Sprechstunden.

Die Sprechstunden sind meist problem- bzw. fragenorientiert ausgelegt und erfolgen anhand einer mitgebrachten Besprechungsgrundlage. Die Betreuer sehen sich stark in der Rolle von Beratern, die Vorgaben machen, Entscheidungen abnehmen und die Arbeit steuern, strukturieren und zuspitzen, aber auch zur fachlich-inhaltlichen Reflexion anleiten. Die Bewertungen der Sprechstunden sind in etwa ausgeglichen positiv und negativ, was erstaunlich ist, da die Betreuung auf das Individuum zugeschnitten werden kann und so individuelle Bedürfnisse besser befriedigen müsste als ein Kolloquium. Bei den Bewertungen zeigen sich aber wieder individuelle Betreuungsbedürfnisse und Probleme, die sich aus der besonderen Betreuungssituation (Professor vs. wissenschaftlicher Mitarbeiter) ergeben.

Aufgrund der organisationalen Rahmenbedingungen bzw. des Umgangs mit ihnen, leiten die Betreuer den Prozess des Verfassens der Bachelorarbeit stark an. Dies lässt sich an der Umsetzung des forschenden Lernens ablesen: Die Professoren strukturieren den Prozess mehr, greifen eher ein, steuern und geben Vorgaben. Auch wenn die Betreuer das Ideal einer hohen Selbstorganisation hochhalten, nehmen sie mit der Begründung der Rahmenbedingungen, zu denen die stärkere Strukturierung des Bachelorstudiums zählt, eine Komplexitätsreduktion vor. Dies äußert sich u.a. darin, dass die Studierenden keine Probleme in der Phase der Themenfindung haben, da das Thema durch eine Liste vorgegeben wird. Nichtsdestotrotz berichten Studierende und Betreuer von Herausforderungen, die diesen Prozess prägen und die nur zum Teil durch das Unterstützungsangebot aufgelöst werden konnten. Die Herausforderungen sind jedoch – genauso wie die Bewertungen des Angebots – höchst individuell.

Eine gezielte Gestaltung der Schlüsselkompetenzentwicklung ist nicht erkennbar. Es wird zur Reflexion angeleitet, jedoch bezieht sich diese Reflexion in der Regel auf die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Inhalten oder mit dem Forschungsprozess und bewegt sich nur selten im Bereich der Schlüsselkompetenzen. Bezüglich der erworbenen Schlüsselkompetenzen zeigt sich, dass die Selbstorganisation, gefolgt vom kritischen Denken und der Problemlösefähigkeit am häufigsten genannt werden. Aber auch die Informationskompetenz und die Reflexion werden häufig angeführt. Das ist vor allem in Hinblick auf die Reflexion eine bemerkenswerte Tendenz. Zudem werden alle genannten Schlüsselkompetenzen, bis auf eine, von mindestens einer Person als berufsrelevant eingestuft.

Die Äußerungen zum idealen Unterstützungsangebot sind geprägt von den Einschränkungen durch die organisationalen Rahmenbedingungen. So wünscht sich ein Großteil der Befragten eine längere Bearbeitungszeit und ein Teil einen besseren Austausch zwischen Betreuer und Professor.

Es schlagen sich aber auch viele individuelle Bedürfnisse nieder, die sich teilweise widersprechen. Abstrakt gesprochen können die Wünsche der Studierenden unter dem Dach der intensiveren Betreuung (mehr Engagement, mehr Feedback) zusammengefasst werden. Zudem scheinen die Studierenden einerseits eine (noch) stärkere Strukturierung und Anleitung zu wünschen. Auf der anderen Seite fordern sie aber die Abschaffung der Themenliste. Die Studierenden würden gerne eine abschließende Besprechung im Kolloquium sowie eine Evaluation des Kolloquiums durchführen (lassen). Die Professoren würden in ihrem idealen Unterstützungsangebot die Einbettung der Bachelorarbeit in ein größeres, gemeinsames Forschungsprojekt, über das sich die Studierenden besser austauschen können, integrieren.

Der Medieneinsatz im Fall Kommunikationswissenschaft ist wenig umfangreich. Wenn Materialien aus dem Kolloquium ausgetauscht werden, dann geschieht das häufig via E-Mail, über den Download-Bereich der Professur-Homepage oder das LMS (moodle). Neben dem Austausch von Materialien (auch Informationsblätter und beispielhafte Arbeiten) nutzen die Befragten E-Mail für das Stellen von Fragen und das Vereinbaren von Sprechstundenterminen. Die Studierenden nutzen zudem facebook zum informellen Austausch. Daran schließen sich die Ideen für einen zukünftigen Medieneinsatz an. Viele wünschen sich ein Forum oder eine Plattform zum Austausch bei Fragen. Uneinigkeit besteht darüber, ob die Betreuer zu der Plattform Zugang haben sollten. Die Betreuer äußern sich ihrerseits kritisch gegenüber dem Einsatz von Medien, weil ihrer Meinung nach das Betreuungsverhältnis nicht online abgebildet werden kann.

5.3 Fall II: Soziologie

Der zweite Fall ist ein Studiengang, der zu den sozialwissenschaftlichen Fächern innerhalb der Human- und Gesellschaftswissenschaften zu zählen ist. Er wurde gewählt, weil er über ein relativ schlechtes Betreuungsverhältnis verfügt und die Bachelorarbeit trotzdem (oder gerade deswegen) mit einem Kolloquium unterstützt wird. Der Studiengang zeichnet sich durch einen hohen Anteil an empirischen Methoden im Curriculum aus, der, je nach individueller Schwerpunktlegung, zwischen 39 und 63 ECTS variiert. Die Bachelorarbeit selbst ist zwölf ECTS wert, das dazugehörige Kolloquium sechs ECTS. Dadurch nimmt die Bachelorarbeit einen großen Anteil im Studium ein. Allerdings gibt es keine Disputation. Die offizielle Bearbeitungszeit umfasst zehn Wochen, welche nach der Anmeldung beginnt. Voraussetzung für die Anmeldung ist ein Exposé, dem ein Betreuer zustimmt. „Die Bachelorarbeit soll zeigen, dass die oder der Studierende in der Lage ist, innerhalb einer vorgesehenen Frist (Abs. 7) ein Problem aus ihrem oder seinem Fach selbstständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten“ (F2D1, §14(2)), lautet ein Auszug aus der Prüfungsordnung. In Tabelle 17 findet sich der Überblick über die zentralen Charakteristika des ausgewählten Studiengangs.

Tabelle 17: Charakteristika Fall II

Fall II	
Studiengang	Soziologie
Betreuungsverhältnis	Ca. 01:31
Methodenausbildung	39-63 ECTS
Bisheriges Kolloquium	Ja
Gewichtigkeit der BA-Arbeit	18 ECTS (12 ECTS BA-Arbeit + 6 ECTS Kolloquium)

5.3.1 Befragte

Auch in Fall II werden acht Befragte gewonnen und es zeichnet sich das Verhältnis von drei Betreuern zu fünf Studierenden ab. Bei diesem Fall zeigt sich zudem die Besonderheit, dass die Kolloquien zwar einer Professur zugeordnet sind und somit ein Professor als Dozent angeführt wird, das Kolloquium jedoch hauptsächlich von wissenschaftlichen Mitarbeitern gehalten wird. Zwei der drei interviewten Betreuer verfügen bereits über einen Doktorgrad, der Dritte steht gerade am Anfang seiner wissenschaftlichen Karriere.

Tabelle 18: Übersicht Befragte Fall II

Übersicht Befragte	Dauer und Art des Interviews	Zeitpunkt Abgabe	Betreuung durch
F2S1	Ca. 45 min, face to face	Abgabe 16 Monate zuvor; Note: 2,3	Wissenschaftlichen Mitarbeiter; Kolloquium bei Postdoc (F2B1)
F2S2	Ca. 40 min, face to face	Abgabe 4 Monate zuvor; Note: 1,3	Wissenschaftlicher Mitarbeiter; Kolloquium bei anderem wiss. Mitarbeiter
F2S3	Ca. 65 min, face to face	Abgabe 16 Monate zuvor; Note 2,0	Postdoc, Kolloquium bei Professor
F2S4	Ca. 50 min, face to face	Abgabe 10 Monate zuvor; Note: 1,7	Postdoc (F2B3), Kolloquium bei Professor + Postdoc (F2B3)
F2S5	Ca. 35 min, VoIP	Abgabe 4 Monate zuvor; Note: 2,7	Kolloquium und Betreuung durch Postdoc
Übersicht Befragte	Dauer und Art des Interviews	Berufliche Stellung	
F2B1	Ca. 40 min, face to face	Postdoc	
F2B2	Ca. 40 min, face to face	Wissenschaftlicher Mitarbeiter	
F2B3	Ca. 60 min, face to face	Postdoc	

5.3.2 Unterstützungsangebot aus Sicht der Interviewten

Die Tabelle 19 zeigt, dass die Studierenden wesentlich mehr Anteile der Unterstützung als die Betreuer wahrnehmen und anführen. Die Nennung zur Forschergruppe ergibt sich durch einen Sonderfall in der Betreuung: Eine Studentin (F2S3) verfasst ihre Arbeit im Rahmen eines Forschungsprojektes und wird daher stark in die bestehende Infrastruktur (Teambesprechungen, Arbeit Korrekturlesen, fachliches Feedback) eingebunden.

Tabelle 19: Wahrgenommenes Unterstützungsangebot Fall II

Unterstützungsangebot Studierendensicht	Anzahl der Nennungen (jedes Interview max. 1 mal)
Forschergruppe	1 von 5
Informationsblätter	3 von 5
informeller Austausch mit Kommilitonen	3 von 5
Kolloquium (bei Betreuer)	1 von 5
Kolloquium (nicht bei Betreuer)	4 von 5
Sprechstunden beim Betreuer	4 von 5
Unterstützungsangebot Betreuersicht	
Kolloquium	3 von 3
Sprechstunden	1 von 3

Bemerkenswert ist zudem, dass kein Studierender den informellen Austausch über das Internet erwähnt. Die Studierenden tauschen sich informell vorwiegend face to face im Anschluss an das Kolloquium oder mit Personen, mit denen sie sich sowieso unterhalten aus. Der informelle Austausch fokussiert die emotionale und moralische Unterstützung und die Studierenden stufen ihn in Bezug auf fachliche Inhalte als wenig hilfreich ein: „Da ging es mehr um dieses, um die nervliche Beruhigung halt als um, wirklich, ja. Diese objektive Betrachtung der Arbeit, die kam dann glaube ich, erst am Schluss als ich die zum Korrekturlesen dann Freunden gegeben habe“ (F2S5, Z. 192-194).

Bezüglich der Informationsblätter erwähnt nur eine von drei Befragten, dass sie auch online verfügbar sind, die anderen erhalten einen Ausdruck, der teilweise schon im Semester vorher ausgeteilt wird.

Es kann geschlussfolgert werden, dass sich die Studierenden ihrer Möglichkeiten bei der Unterstützung wenig bewusst sind und die extracurricularen Angebote weniger nutzen. Zudem zeigen die Aussagen der Betreuer, dass es, abgesehen von Sprechstunde und Kolloquium, eher wenige zielgerichtete Angebote gibt.

5.3.3 Organisationale Rahmenbedingungen

In Fall II kommt ebenfalls die zehnwöchige Bearbeitungszeit zum Tragen, wenn es darum geht, wie viel Einfluss die Rahmenbedingungen auf die (didaktische) Ausgestaltung des Lernprozesses haben. Die Bearbeitungszeit von zehn Wochen beginnt mit der Anmeldung, die eigentliche Bearbeitungszeit durch die Erstellung des Exposés bereits viel früher. Eine zusätzliche Auflage ist, dass das Thema erst angemeldet werden kann, wenn ein von einem Professor bestätigtes Exposé vorliegt. F2S4s Exposé wird mehrmals von der Professorin abgelehnt, obwohl es von der Betreuerin bestätigt wurde. Dies liegt an der Betreuungssituation, die ebenfalls eine organisationale Rahmenbedingung darstellt. F2S1 erklärt die Aufteilung:

„Das fand ich irgendwie ein bisschen doof, dass man eigentlich im Prinzip irgendwie drei Betreuer hat, den einen, an den man sich wirklich wendet, den anderen, bei dem man diese Übung zur Bachelo-

rarbeit besucht und dann der Dritte, dessen Name dann als Betreuer dann drauf steht. War halt so“ (F2S1, Z. 221-225).

Der Professor gibt somit offiziell die Note. Häufig ist es jedoch so, dass der eigentliche Betreuer das Gutachten verfasst und der Professor es nur noch unterschreibt. Es ist keine einheitliche Linie in Betreuung, didaktischer Begleitung und Notengebung und die Rahmenbedingungen bergen viele Stolpersteine für die Studierenden. F2B3 erwähnt, dass die Betreuer sich mit dem Dozenten des Kolloquiums absprechen können, es aber nicht müssen.

Als eine weitere Rahmenbedingung kann das Curriculum und seine (nicht vorhandene) Rolle für die Vorbereitung auf die Bachelorarbeit gesehen werden. Sowohl Betreuer als auch Studierende äußern sich zu diesem Missverhältnis.

„Und ich weiß, also ich könnte, ich kann niemanden, der mich betreut hat eigentlich konkret einen Vorwurf machen, eben außer eben, das dann vielleicht an dem Lehrplan an sich, an dem Studienplan an sich liegt eben, dass da zu wenig [Forschungs-]Praxis gearbeitet wurde“ (F2S3, Z. 577-579).

Diese Äußerung ist insofern von Relevanz, als dass Fall II über einen hohen Anteil an MethodeneCTS verfügt. Die Betreuer ziehen den Vergleich zu den ‚alten‘ Studienabschlüssen und halten fest, dass das Bachelorstudium zu strukturiert ist und zu wenig auf das selbstorganisierte Lernen beim Verfassen der Bachelorarbeit vorbereitet (vgl. F2B3).

„Aber ich glaube, die sind auch einfach noch so früh in ihrem Studium, und die sind, so lange werden die so an die Hand genommen, dass die überhaupt gar nicht an dem Punkt angekommen sind zu denken: ‚Ich muss jetzt mal etwas selber entscheiden‘“ (F2B3, Z. 324-330).

Das Zitat zeigt, dass die Probleme, die es teilweise gibt, hausgemacht sind, d.h. sie aufgrund des stärker strukturierten Curriculums entstehen. Das Problem liegt zum Teil auch noch in der Denke der Betreuer, d.h. der Anspruch an die Arbeit ist manchmal zu hoch. So meint F2B3:

„Nein, ich finde das eigentlich in Ordnung, wenn man sich darauf einlässt, zu sagen, dass das auch mehr nicht sein soll. Also dann auch von der Bewertung her zu sagen, das ist jetzt einfach eine Bachelorarbeit und nicht den gleichen Anspruch zu haben wie eine Diplomarbeit oder eine Masterarbeit oder so. Das ist halt schwierig, also weil das für uns alle neu ist, also zu sagen: Was müssen die eigentlich schon können und was nicht“ (F2B3, Z. 718-722).

Die Bachelorarbeit ist zudem im Vergleich zum Diplomstudium zu kurz, als dass ein substantielles Forschungsprojekt einfordern werden kann, meint F2B1 und benennt damit ein Problem, das auch das forschende Lernen tangiert. Als Vollzug eines Forschungsprozesse von A bis Z kann die Bachelorarbeit in dem Fall nicht mehr gelten (vgl. Kapitel 3.1). Das Fehlen an Erfahrung mit dem eigenständigen Forschen bzw. Arbeiten ist ein grundlegendes Problem, meint F2B3. Zudem ist die Bachelorarbeit im modularisierten Studium nur noch von geringer Relevanz in Bezug auf die Abschlussnote, wie eine Studierende bemerkt:

„Und was ich jetzt vielleicht auch noch sagen muss ist, diese Arbeit hat ein Zehntel meiner Endnote gezählt. Und das also meine Note stand in dem Sinne schon, von meinem Bachelorstudium eben und das war dann vielleicht auch noch einmal so etwas, das auch noch einmal wesentlich mitbestimmt hat bei mir, weil ich mir dachte: ‚So what?‘“ (F2S3, Z. 617-620).

Hinzu kommt, dass Studierende, die außerhalb des Zielsemesters ihre Abschlussarbeit schreiben, weniger gut betreut werden. Meist handelt es sich dabei um Studierende, die zuvor ein Praktikums- oder Auslandssemester absolvierten. Diese Studierenden sind dann in einem Kolloquium mit Diplom- oder Magisterstudierenden, haben aber vollkommen andere Zeitvorgaben und Arbeitsvoraussetzungen als die Studierenden der ‚alten‘ Studiengänge.

5.3.4 Wie werden die Unterstützungsangebote gestaltet?

Beim Unterstützungsangebot beschreibend ie Betreuer vor allem die persönliche Sprechstundenbetreuung und distanzieren sich von den Studierenden, die sie ‚nur‘ im Kolloquium sehen.

5.3.4.1 Kolloquium

Beim Kolloquium zeigen sich starke Unterschiede in Bezug auf den Dozenten. So probieren erfahrene, engagierte Lehrende auch innovative Szenarien aus, während jüngere Mitarbeiter bei Altbewährtem bleiben. Dabei gibt es kaum Vorgaben durch den Professor, zu dessen Lehrstuhl das Kolloquium gehört, außer er ist selbst als Dozent mit anwesend. Im Lehrveranstaltungsverzeichnis wird das Kolloquium von F2B1 und F2B1 folgendermaßen beschrieben:

„Hier stellen Absolventinnen und Absolventen ihre Abschlussarbeiten zum jeweiligen Bearbeitungsstand vor. In der Gruppe werden die Untersuchungen und ihr Fortgang diskutiert. Dabei stehen - je nach Stand der Arbeit - Fragen der Themenspezifikation, Wahl der Methode, des strukturellen Aufbaus, der Literatúrauswahl und schließlich der Interpretation der Ergebnisse im Vordergrund. Zudem behandelt die Übung weiterführende Literatur zu den Themenbereichen der Bachelorarbeiten. Die von den Studierenden zu haltenden Vorträge ermöglichen die Festigung der eigenen Präsentationskompetenz und schulen die Fähigkeit zur Argumentation. Die anschließende Diskussion hilft, den eigenen Forschungsprozess kritisch zu reflektieren. Wesentliche Arbeitsschritte des wissenschaftlichen Arbeitens werden semesterbegleitend vertieft“ (F2D2, 2012, o.S.).

Die Beschreibung lässt also eine arbeitsprozessbezogene Ausrichtung der Sitzungen vermuten und geht bereits auf Lehrziele ein. Das Kolloquium von F2B3 wird anders beschrieben. Diese Beschreibung bezieht sich stärker auf die Anforderungen, die die Studierenden erfüllen müssen, wie etwa Themeneingrenzung oder Entwicklung eines roten Fadens und blendet den Arbeitsprozess sowie das Lernergebnis eher aus. Auffällig ist, dass aber gerade die Dozentin, die dieses Kolloquium hält, wesentlich reflektierter und überlegter vorgeht als ihre beiden interviewten Kollegen. Man kann also von der Veranstaltungsbeschreibung nicht unbedingt auf die tatsächliche Umsetzung und didaktische Ausgestaltung des Kolloquiums schließen.

Je nachdem, in welchem Semester das Kolloquium stattfindet, gibt es mehr oder weniger Teilnehmer. Wird das Kolloquium im Zielsemester (6. Semester) gehalten, so ist mit 35 bis 40 Teilnehmern zu rechnen, während im Wintersemester meist eher zehn bis 15 Personen teilnehmen und es auch insgesamt im Studium nur drei Kolloquien gibt (im Sommersemester bietet jede Professur / Lehrstuhl ein Kolloquium an). Wie bereits erwähnt, wird das Kolloquium von ein oder zwei Mitarbeitern einer Professur gehalten, die häufig nicht die Betreuer der Abschlusskandidaten sind. F2B1 hält das Kolloquium alleine und bezieht die Betreuer der Arbeit nicht ein, außer er hat das Gefühl, „oh, das wird jetzt eher kritisch“ (F2B1, Z. 48-49). F2B2 hält das Kolloquium als einer von drei Dozenten und bezieht andere Betreuer nicht mit ein, wobei durch die hohe Dozentenanzahl bereits fast alle Betreuer der Professur anwesend sind. F2B3 hält das Kolloquium mit einer Kollegin und lädt die Betreuer zu den jeweiligen Vorstellungsterminen ein.

Auch bezüglich des Ablaufs gibt es Unterschiede (vgl. Tabelle 20). Die Kolloquien finden wöchentlich, zweiwöchentlich oder im Block statt. Wenn es im Block gehalten wird, gibt es meistens zwei bis drei Sitzungen (F2B1, F2B2).

Tabelle 20: Ablauf der Kolloquien in Fall II

	F2B1	F2B2	F2B3
Erste Sitzung zu Beginn des Semesters	Kick-Off Sitzung mit Input / Infos zu Formalia, Arbeitstipps, Anforderungen, die die Bachelorarbeit erfüllen muss	Kick-Off Sitzung mit Input / Infos zu Formalia, Arbeitstipps, Anforderungen, die die Bachelorarbeit erfüllen muss	Wöchentliche Sitzungen - mit stark aufgabengeleiteten und vorbereiteten Stundengestaltungen - zu Beginn jeder Sitzung eine Runde zum Stand der Arbeit - eine Sitzung als Formalia-Sitzung
Zweite und Dritte Blocksitzungen	Themenvorstellung, Stand der Arbeit	Themenvorstellung, Stand der Arbeit	

Bei den wöchentlichen Sitzungen von F2B3 wird zu Beginn jeder Sitzung eine Rundschau durchgeführt, „wo jeder so kurz sagt wo er gerade steht oder wo sie gerade Probleme hat. Und dann werden einzelne ausführlicher besprochen oder einzelne Themen“ (F2B3, Z. 66-68). Je nach Passung gestaltet die Dozentin eine Sitzung im Laufe des Semesters als eine Formalia-Sitzung, bei der sie erklärt, wie z.B. die Zitierregeln funktionieren oder auf was beim wissenschaftlichen Arbeiten geachtet werden muss.

F2S3 und F2S4 berichten von einem zweiwöchentlichen Kolloquium, in dem in der ersten Sitzung eine kurze, überblicksmäßige Themenvorstellung von allen erfolgt. In diesem Kolloquium gibt es keine Sitzung zu Formalia oder Arbeitsweisen, sondern es wird regelmäßig von den Studierenden der Stand der Arbeit vorgestellt.

Wie aus der Aufstellung ersichtlich, verfolgen F2B1 und F2B2 mit ihrem Kolloquium denselben Aufbau, aber F2B1 wählt eine Präsentationsform, die sich auch auf wissenschaftlichen Tagungen findet: Neben ein paar Studenten, die ihr Thema regulär präsentieren, werden Studierende ausgelost, die ihr Thema in Form einer Posterpräsentation vorstellen:

„Das waren 30 Teilnehmer, weshalb ich da das teilweise nicht in Referatsform gemacht habe, sondern auch als Postersession. Das heißt, die Leute haben dann Poster vorbereitet und es war dann praktisch eine geführte Postersession für einen Teil der Kandidatinnen und Kandidaten und die haben dann eben diese Poster halt auch in einem Kurzvortrag – so zwei bis fünf Minuten sollte der – einmal vorgestellt und dann haben sich die Teilnehmer frei praktisch so von Poster zu Poster bewegt“ (F2B1, Z. 19-24).

Die Aufgaben der Studierenden entsprechen en gros den Aufgaben der Studierenden in Fall I.

Exposé. Vor Beginn der Laufzeit müssen die Studierenden ein Exposé erstellen, das mindestens einen Feedbackprozess durchläuft. Im Regelfall verfassen die Studierenden das Exposé nach einem ersten Gespräch mit dem Betreuer.

Stand der Arbeit vorstellen. Im Kolloquium selbst erfolgt eine Themenvorstellung. Diese kann unterschiedlich ausfallen. F2B1 betont, dass er den Studierenden immer wieder den Hinweis gibt, die aktuellen Problemstellen zu diskutieren:

„Dass die halt schon das auch so gestalten, wo selber auch Ansprüche, wo haben sie Probleme, ja, wo kommen sie vielleicht irgendwie einmal mit der Methode nicht weiter, ja, wo haben sie vielleicht möglicherweise in der Theorie noch irgendwie ein Verständnisproblem, oder so. Klar es ist eine selbstständige Arbeit, aber, also dass die es möglichst selber auch nutzen, für sich da halt irgendwie etwas rauszuziehen, um ihre Arbeit da weiterzubringen, das ist eigentlich das, was mir da wichtig ist“ (F2B1, Z. 132-139).

Während eine Studentin davon berichtet, dass die Themenvorstellungen sehr unterschiedlich verlaufen, geben andere an, dass die Vorstellung sehr ähnlich und sehr strukturiert erfolgt (vgl. F2S5).

Handout. Je nach Dozenten werden die Präsentationen auch für die Zuhörer vorbereitet, indem ein Handout (F2S5) oder die Gliederung (F2S4) an alle oder nur die Präsentation an den Dozenten (F2S2) vorher verschickt werden.

Feedback geben. An sich sind die Studierenden im Seminar dazu angehalten, ihren Kommilitonen Feedback zu geben, wobei das nicht immer funktioniert. F2S2 berichtet von einer Methode, das Feedback-Geben im Seminar zu standardisieren. Der Dozent setzt einen ca. zweiseitigen Fragebogen ein, damit auch wirklich jeder Feedback zur Präsentation geben muss. Die Aussage von F2S2 zeigt aber, dass mit dem Feedback nicht so differenziert umgegangen wird:

„Eigentlich hatte man immer nur gut angekreuzt und halt bei manchen Sachen, wenn die gesagt haben: ‚Ok, ich habe da Problem.‘ Dann hat man halt dazu etwas geschrieben oder dazu etwas gesagt“ (F2S2, Z. 19-21).

Leider kann der zugehörige Dozent nicht für ein Interview gewonnen werden. Es wäre aufschlussreich, aus welchem Grund diese Methode eingeführt wurde und ob sie besser funktioniert als andere.

Feedback empfangen. Neben dem Feedback durch die Kommilitonen ist das Feedback der Dozenten ein wichtiger Aspekt. „Meistens waren es dann auch kritisch, ich sag jetzt einmal kritisch, anregende Nachfragen, Hinweise der Professoren, bezüglich Gliederung, bezüglich Literatur, also inhaltlich eben, also Literatur inhaltlich oder auch Hinweise auf Studien die man sich mal durchlesen sollte“ (F2S4, Z. 232-235) erklärt F2S4 dieses Feedback. Gelegentlich wird aber auch das Feedback des Dozenten als nicht hilfreich eingestuft. Beim Kolloquium ist F2B3 wichtig, dass die gegenseitige Hilfestellung unter den Studierenden funktioniert. Eine Gelingensbedingung dafür ist, dass sich die Dozenten im Kolloquium zu Beginn stark zurücknehmen:

„Da ist es mehr so, dass ich als Dozentin oder wir als Dozentinnen uns extrem versuchen zurückzuhalten. Also, dass wir sozusagen abwarten, dass die, wenn die untereinander das geklärt haben, dass wir dann erst sagen: ‚Aus unserer Perspektive sollte man jetzt noch einmal das und das machen.‘ Oder: ‚Wir erinnern noch einmal daran, wir haben doch letzte Woche schon drüber gesprochen.‘ Oder so. Also das ist eher glaube ich, die Form, als dass es jetzt wirklich, dass sie am Material das machen“ (F2B3, Z. 132-137).

Insgesamt zeichnet sich hier ab, dass Diskussionen sowohl unter den Kommilitonen als auch mit den Betreuern nur schleppend in Gang kommen. F2B2 erkennt, dass vor allem bei heterogenen Themen keine Diskussion zu Stande kommt, kann aber keine Ursache dafür benennen. Weiteres zu dieser Einschätzung wird weiter unten, bei der Bewertung des Kolloquiums, thematisiert.

5.3.4.2 Didaktische Entscheidungen zum Kolloquium (Betreuersicht)

Entscheidungen zu Methoden, Zielen oder der Ausgestaltung des Betreuungskonzeptes können vor allem bei F2B1 und F2B3 festgestellt werden, wobei es keine Aussagen zu Zielen des Kolloquiums gibt. Diese lassen sich teilweise aus der Veranstaltungsbeschreibung (vgl. oben) ablesen.

Die Betreuer fordern das Exposé neben seiner Funktion als Prüfungszulassung auch aus didaktischen Gründen und setzen es somit gezielt ein. Das Exposé dient nicht nur als Besprechungsgrundlage, sondern unterstützt die Studierenden bei der Arbeits- und Zeitplanung. Gleichzeitig schlagen die Betreuer häufig die Möglichkeit, Informationen zum Arbeitsprozess sowie Tipps

und Tricks im Kolloquium zu geben, aus, wie schon weiter oben an den Studierendenaussagen ablesbar war.

„Weil ich mir irgendwie denke, mein Gott das sind erwachsene Leute, die gerade Studienabschluss irgendwie machen und da muss man jetzt auch nicht den Leuten irgendwie dann minutiös vorgeben ‚wann muss ich welchen Schritt tun und so weiter und so fort‘. Am Schluss muss halt irgendwie das Ergebnis stimmen und ob die das dann in einem dreiwöchigen Arbeitsrausch irgendwie erledigen mit Nachtschichten oder, das ist mir dann ehrlich gesagt, ja, also das überlasse ich dann eher den Leuten“ (F2B1, Z. 168-173).

Grund dafür ist, dass – wie aus der Aussage von F2B1 herauszulesen ist – die Studierenden bereits über die Fähigkeiten verfügen müssen, beispielsweise durch das Propädeutikum im ersten Semester oder durch das Verfassen von Hausarbeiten. Zusätzlich ist es den Betreuern wichtig, dass sich die Studierenden gegenseitig Feedback geben. F2B3 betont, dass es keine zusätzlichen Aufgaben zum Schreiben gibt. Sie setzt aber innerhalb des Seminars kreative Methoden wie Kleingruppenarbeiten ein, um den individuellen Austausch und die Perspektivenvielfalt zu fördern.

„Ich glaube, wir haben es mal ein, zwei Mal so gemacht, dass wir, da hatten wir Interviewzitate, die wir gemeinsam irgendwie auswerten wollte, und da sind wir noch einmal in kleinere Gruppen und haben gesagt: ‚Jetzt schaut euch die mal erst vorher noch einmal zusammen an‘“ (F2B3, Z. 153-156).

F2B1 entscheidet sich für die Methode der Postersession. Gerade bei Blockterminen kann die Menge an Präsentationen damit besser bewältigt werden:

„Insgesamt Postersession, hat eigentlich schon gut funktioniert und es war halt eben gerade, weil es so relativ viele Teilnehmer waren eben Blocktermine, ist das halt einfach auch eine Auflockerung, wenn man den ganzen Tag ein Referat nach dem anderen hört, da wird man irgendwann, also nach dem dritten irgendwie schläft man ein und insofern muss ich sagen, hat sich das eigentlich für diese relativ große Teilnehmerzahl gut bewährt“ (F2B1, Z. 55-60).

Die Postersession ermöglicht damit jedem Studierenden, hilfreiches Feedback zu bekommen und stellt eine zusätzliche Reflexionsmöglichkeit dar. Außerdem fängt diese Methode das Problem auf, dass Studierende an Themen, die fast nichts mit ihrem eigenen Thema zu tun haben, wenig interessiert sind. Sie können sich jeweils die Poster ansehen, die sie interessieren und dann auch mit dem jeweiligen Studierenden diskutieren.

Des Weiteren leiten die Betreuer durch gezielte Fragen zur inhaltlichen Reflexion an:

„Dass man irgendwie schon auch einmal sagen kann, naja, ‚diese Theorie, wie tragfähig ist denn die jetzt wirklich, oder wäre es nicht sinnvoll, irgendwie diese Methode da auch noch einmal irgendwie zu verwenden. Ist das jetzt wirklich hier mit diesem Modell irgendwie alles so wahnsinnig vertrauenswürdig, oder sollte man vielleicht noch anderes ausprobieren. Was passiert denn, wenn man jetzt mal irgendwie die Ausreißer da irgendwie raus nimmt - ist es robust‘ und so weiter, also das sind natürlich Dinge, wo man dann auch in der Diskussion das noch einmal anspricht“ (F2B1, Z. 152-158).

F2B3 fokussiert in den Kolloquien weniger die inhaltlich spezifischen Diskussionspunkte als vielmehr die Frage, wie man eine derartige Arbeit verfasst, d.h. sie bewegt sich hier schon auf einer Metaebene, die für die Schlüsselkompetenzentwicklung wichtig ist. Auch in Fall II denken die Betreuer über den Unterschied von Bachelorarbeiten zu Diplom- und Masterarbeiten nach und reagieren darauf entsprechend mit der Ausgestaltung des Kolloquiums (vgl. F2B3).

5.3.4.3 Bewertung Kolloquium (Studierendensicht)

Auch im Fall II überwiegen die negativen Aussagen zum Kolloquium (31 Aussagen von 5 Studierenden). Alle befragten Studierenden geben an, dass im Kolloquium keine richtige Diskussion entstanden ist. Ein Grund dafür scheint – wie bereits von den Betreuern erkannt – die Heterogenität der Themen zu sein:

„So ein paar Tipps habe ich mir aufgeschrieben, kann ich mich erinnern, aber nicht so arg viel, also das meiste kam schon vom Dozenten. Aber ich meine, dass die anderen Studenten haben ja völlig andere Themen gehabt das ist klar, dass die wenig Ahnung von meinem Thema hatten und auch nicht viel dazu sagen konnten“ (F2S1, Z. 152-156).

Die Hauptursache dafür, welche vier der fünf Studierenden nennen, ist, dass man nicht im Thema der anderen ‚drin‘ ist:

„Weil das Problem war, obwohl wir alle am gleichen Lehrstuhl geschrieben haben, waren die Themen so breit gefächert, dass man, also ich habe über Geschlechtertheorien geschrieben, nicht jeder hatte irgendwie da so große Ahnung und konnte da mitsprechen und mir Tipps geben. Und ich hatte auch keinen Einblick in virtuelle Identitäten, also das war mir wiederum total fremd und deswegen war es oft schwierig, da wirklich konstruktive Kritik anzubringen, weil ja, weil man sich einfach dachte: ‚Ok, ich weiß da eigentlich gar nicht, was der Kommilitone oder die Kommilitonin macht, um da jetzt wirklich eine Meinung abzugeben‘“ (F2S5, Z. 80-87).

Eine weitere Ursache ist, dass die Studierenden nebenbei noch andere Seminare besuchen (F2S3). Des Weiteren erkennen die Studierenden die unmittelbare Relevanz der vorgestellten Inhalte für die Lösung der eigenen Probleme nicht. Die Folge ist eine Situation, die als Sprechstunde vor Plenum beschrieben werden kann, bei der nur noch der Dozent hilfreiche Rückmeldung gibt. Im Umkehrschluss stufen die Studierenden die wenigen Tipps, die es gibt, als oberflächlich und wenig hilfreich ein, u.a. auch weil im Vergleich zur Sprechstunde zu wenig Zeit zur Verfügung steht, um tief in das Thema einzutauchen (F2S5). Zwei Studierende kritisieren ihrerseits das Feedback des Dozenten als zu oberflächlich und wenig konstruktiv.

„War halt eher so, ich hab das halt vorgestellt und er hat gesagt, das klingt ganz sinnvoll, einfach was ich so mache, auch was ich mir überlegt habe, wie ich es analysieren will, was ich machen will, meinte er, klingt sinnvoll und kann er eigentlich auch nicht, hat eigentlich nicht so viel dazu sagen können“ (F2S1, Z. 135-138).

Die Zeit im Kolloquium empfinden die Studierenden oft als vergeudete Zeit, in der sie an der eigenen Arbeit weiterarbeiten hätten können oder als zusätzliche Arbeitsbelastung, weil eine Präsentation erstellt werden muss. Zwei Studierende kritisieren, dass der Zeitpunkt, an dem sie ihre Arbeit vorstellen müssen, für sie nicht optimal war, da sie noch nicht weit genug waren und keine Fragen hatten, die durch die Diskussion mit den anderen geklärt hätten können. F2S4 muss – weil sie außerhalb des Zielsemesters ihre Arbeit verfasst – am Diplomandenkolloquium teilnehmen und kann aus ihrer Sicht wenig daraus mitnehmen.

Neben den negativen Aussagen gibt es durchaus auch positive Bewertungen des Kolloquiums (14 Aussagen von 5 Studierenden). So sieht eine Studierende den Zeitpunkt der Blocksitzungen als spät genug, um größtmöglichen Nutzen aus der Vorstellung zu ziehen und früh genug, um die Vorschläge noch einarbeiten zu können. F2S2 findet die Umsetzung im Block sehr praktisch:

„Weil es sind paar Tage, dann ist es vorbei. Und man hat auch irgendwie so eine ganz andere Arbeitsweise oder der ganze Kurs ist ganz anders, wenn man jetzt diese zwei Wochenenden durchstehen zusammen, dann kamen viel schneller auch Gespräche zustande, eben durch Mittagessen, dass man halt auch über die Arbeit redet, anstatt, dass man sich einfach mal hinlegt zwei Stunden sich halt zwei Re-

ferate anhört, jeder eh eigentlich gerade andere Probleme hat, nämlich seine eigene Bachelorarbeit ich meine. Nein, das Blockseminar fand ich jetzt an sich nicht schlecht“ (F2S2, Z. 460-467).

Drei Studierende bewerten die Vorstellung der anderen positiv, weil sie einerseits daraus Inspirationen für ihre eigene Arbeit ziehen und sich andererseits – bei sehr ähnlichen Themen – absichern können, ob sie auf dem richtigen Weg sind. F2S1 findet es zudem interessant zu hören, mit welchen Methoden die Kommilitonen arbeiten. Außerdem werden auch die Rückmeldung und die Diskussion positiv bewertet. So sehen F2S2, F2S4 und F2S5 den Austausch unter den Studierenden als sehr hilfreich an, um neue Perspektiven zu bekommen. F2S2 bewertet das Feedback des Dozenten als sehr nützlich, da neue Kritikpunkte aufgezeigt werden oder beim Eingrenzen des Problems geholfen wird. In Bezug auf den Aufbau des Kolloquiums wird positiv bewertet, dass im Kolloquium von F2B3 jedes Mal jeder kurz etwas zu seinem Stand der Arbeit sagt.

Aus der Aufstellung wird klar, dass es zwar ein paar Kritik- oder Lobpunkte gibt, in denen alle übereinstimmen (z.B. fehlende Diskussion, Relevanz der Themen, Inspiration), aber die Meinungen gleichzeitig äußerst individuell sind und sich gegenseitig widersprechen. Was dem einen gefällt, empfindet der andere als wenig hilfreich. Was der eine als langwierig empfindet, geht für den anderen zu wenig in die Tiefe.

5.3.4.4 Sprechstunden

Im Fall der Soziologie zeigt sich, dass die Betreuer im Vergleich zu den Studierenden nur wenig sprechstundenspezifische Aussagen treffen. Grundlegender Tenor von F2B1, F2B2 und F2B3 ist, dass es eine Besprechungsgrundlage, z.B. einen Themenvorschlag, den die Studierenden mitbringen (F2B1 und F2B2) oder ein Exposé, das die Studierenden vorher dem Betreuer zuschicken (F2B3), geben soll.

Die Antworten der Studierenden sind hier wiederum aussagekräftiger. Auch sie nennen häufig das Mitbringen einer Besprechungsgrundlage und unterscheiden in Themenvorschläge, Gliederungsvorschläge und allgemeine Diskussionspunkte, die sie direkt zur Sprechstunde mitbringen. Besprochene Inhalte sind unter anderem Formalia. Hier zeigt sich, dass die Formalia zwar nicht immer in den Kolloquien Thema sind, sie aber spätestens in den Sprechstunden zur Sprache kommen, weil jeder Betreuer andere Anforderungen hat. Außerdem wird die Gliederung und die Auswertung besprochen: „Mit der Auswertung war ich erst mal ziemlich auf dem Holzweg und bin halt auch durch die Sprechstunde dann bisschen wieder auf den richtigen Weg gekommen“ (F2S1, Z. 279-280).

Die Häufigkeit der Sprechstundenbesuche scheint ein bisschen höher zu liegen als in Fall I. So ist eine Studentin jede Woche (F2S3), zwei Studierende sind etwa fünf bis sechs Mal (F2S2, F2S5), eine Studentin ist etwa drei bis vier Mal (F2S1) und eine Studentin ist einmal am Anfang und einmal am Ende der Bearbeitungszeit (F2S4) in der Sprechstunde.

5.3.4.5 Bewertung Sprechstunden (Studierendensicht)

Alle negativen Bewertungen der Sprechstunde stammen von F2S5. „[Ich] hatte einfach von Anfang an das Gefühl, dass meine Betreuerin mich nicht so leiden kann. Da hatte ich einfach das Gefühl, es ist so ein persönliches Problem da“ (F2S5, Z. 330-332). Aus dieser misslichen Lage ergeben sich verschiedene Problemfelder. Zum einen ist eine Beratung auf Augenhöhe nicht möglich. Zum anderen ist die Studierende verschüchtert und traut sich nicht die Beratung in Anspruch zu nehmen, die sie benötigt, weil die Beraterin gleichzeitig auch die Bewertung übernimmt. Sie schildert die Situation folgendermaßen:

„Ich hatte manchmal das Gefühl sie hätte die Kritik irgendwie anders an mich ran bringen sollen. Nicht so dieses: ‚Ja du machst das und das und das jetzt alles falsch.‘ Und ich war danach auch eigentlich immer ziemlich fertig und dachte mir so: ‚Oh Gott und ich mache alles falsch.‘ . . . aber es irgendwie so eine Stimmung da, so es sind nicht alle Fragen berechtigt oder: ‚Ach das müssten Sie aber wissen‘“ (F2S5, Z. 333-339).

Unter den positiven Nennungen ist die häufigste Aussage, dass die Tipps aus den Sprechstunden die Arbeit verbessern. Außerdem wird gelobt, dass es immer klare Antworten auf die vorgebrachten Fragen gibt, dass der Datensatz mehrfach flexibel vom Betreuer bearbeitet wird und dass der Betreuer immer sehr schnell Zeit für eine Sprechstunde hat. Zudem findet eine Studierende positiv, dass sie mit ergänzender Literatur versorgt wird.

Die Sprechstunden schneiden also alles in allem wesentlich positiver ab als die Kolloquien.

5.3.4.6 Rolle Betreuer

Die interviewten Betreuer sehen sich alle drei als Berater, teilweise als Coach. Dabei fällt auf, dass keiner der Betreuer seine Rolle benennt, sondern sich darauf beschränkt, die Tätigkeiten und Aufgaben zu beschreiben. F2B3 sieht ihre Rolle darin, auf Basis der Interessen der Studierenden Vorschläge für ein Thema zu machen. Sie versucht aber auch Möglichkeiten für den Studierenden herauszuarbeiten, sodass er seine eigenen Entscheidungen treffen kann.

„Ich glaube, ich gebe relativ viel Input. . . . Und im Laufe so einer Sprechstunde entwickelt sich das für mich auch irgendwie als spannend, und mir fallen irgendwie Sachen ein, und dann erzähl sag ich das einfach. Und das ist glaube ich, schon oft so, dass ich verschiedene Vorschläge mache, also, dass ich sag: ‚Man könnte das jetzt so machen oder so machen oder so machen‘“ (F2B3, Z. 352-357).

F2B1 und F2B2 helfen, Themen einzugrenzen, um sicherzustellen, „dass das vom Umfang her nicht zu sehr ausufert“ (F2B1, Z. 298). Neben der Aufgabe, Fragen zu beantworten ist auch das Erteilen von Ratschlägen und Hinweisen im Repertoire der Berater. So ist F2B1 vor allem wichtig, dass er den Studierenden im Rahmen des Arbeitsprozesses Informationen geben kann. Er betont gegenüber den Studierenden, dass nicht Formalia-Fehler die großen Abzüge geben, sondern inhaltliche Fehler oder Fehler, die auf ein ungenaues wissenschaftliches Arbeiten hinweisen. F2B2 ist ein noch sehr junger Mitarbeiter, der wenig Erfahrung mit der Betreuung von Arbeiten und der Reflexion der eigenen Betreuung hat. Doch auch F2B1, ein erfahrener Postdoktorand, hält sich mit Aussagen zu seiner Betreuung stark zurück und betont, dass es ihm vor allem wichtig ist, auf Literaturverwaltungsprogramme zu verweisen. F2B3 hingegen reflektiert ihre Rolle als Betreuer sehr stark und tiefgründig. Ihr ist es wichtig, dass sie immer mitbekommt, „ob das läuft als Ganzes so ja oder ob die sich irgendwie total verzettelt und gar nicht klar kommen“ (F2B3, Z. 340-341). Zudem achtet sie darauf, dass die Studierenden ihre Sprechstunde nicht mit zu vielen Fragezeichen im Kopf verlassen:

„Schon auch so, dass die irgendwie rausgehen und wissen, was sie jetzt tun sollen. Also das ist schon auch immer so, dass ich dann immer sag: ‚Wissen Sie jetzt was Sie als Nächstes machen müssen?‘ Ja und nicht irgendwie noch tausend neue Ideen haben, sondern das auch echt praktisch umsetzen können“ (F2B3, Z. 343-346).

Dabei kann es durchaus passieren, dass sie Vorgaben macht und die Studierenden bei Unentschlossenheit gelegentlich auch zu einer Entscheidung drängt. Jedoch reflektiert sie dieses Vorgehen sehr kritisch: „Ich glaube, ich würde mich sehr gerne immer so sehen, das nur zu begleiten, ich glaube aber, dass ich viel lenke“ (F2B3, Z. 372-373).

In den Sprechstunden ist es auch Aufgabe der Betreuer, den roten Faden der Arbeit herauszuarbeiten. Dies geschieht u.a., indem die Betreuer Feedback geben. Das Feedback kann sowohl auf Basis des Exposés als auch auf Basis von kurzen Abschnitten der Bachelorarbeit erfolgen.

F2B3 beschreibt zudem auch Tätigkeiten, die der Rolle als Coach ähneln. Beispielsweise leitet sie die Studierenden durch Fragen dazu an, dass sie erkennen, was sie wissen wollen und was sie an dem Thema interessiert. Des Weiteren zählt zur Coaching-Tätigkeit, dass F2B3 versucht, zu eruieren, wie es emotional ‚läuft‘:

„Und dann ist es meistens so, dass ich erst einmal versuche rauszuhören wie es denen auch gerade geht. Also ich sage auch immer: ‚Wie läuft es denn gerade.‘ So am Anfang. Und dann sind die oft total überrascht, weil sie dachten, sie sollen jetzt sofort eine Frage haben“ (F2B3, Z. 281-282).

Auch F2B1 möchte in seiner Beratung nicht nur den Inhalt fokussieren. Zudem sieht er die Eigenleistung der Studierenden als sehr wesentlich an und zeigt ggfs. Grenzen auf. Bei Fall II gibt es nur zwei Nennungen zum Thema Reflexion. F2B3 sieht es als zentrale Aufgabe der Betreuer, zur Reflexion anzuleiten: „Und das ist so, also da ich sehe mich da tatsächlich eher als jemand der das moderiert und die Leute den Leuten die richtigen Frage stellt, als dass ich ihnen jetzt irgendwie sage, was die tun müssen. Also meistens“ (F2B3, Z. 175-177). F2B3 verfolgt somit einen stark reflexionsorientierten Ansatz, bei welchem Coaching-Elemente zu erkennen sind. Zudem gestaltet sie ihr Kolloquium bedacht und verwendet teilweise Aufgaben, um den Arbeitsprozess zu strukturieren. Sie berichtet davon, dass die Studierenden die Sprechstunde weniger aufsuchen, wenn gleichzeitig das gut strukturierte Kolloquium stattfindet. F2B1 hingegen sieht es so, dass das Kolloquium und die Sprechstunden ineinander greifen. Sofern die Studierenden den Empfehlungen der Sprechstunden folgen, sind, so F2B1, keine aufwändigen didaktischen Ausgestaltungen mehr nötig: „Insofern ergänzt sich das eigentlich ganz gut und würde nicht sagen, dass da jetzt irgendwie noch davor irgendeine Gruppenarbeitsphase oder so da jetzt eigentlich unbedingt notwendig ist“ (F2B1, Z. 84-86). Insgesamt scheint sich bei F2B1 die Betreuung also stärker auf die Sprechstunden zu konzentrieren und die Kolloquien haben eine begleitende, beobachtende und unterstützende Funktion.

Alle drei interviewten Betreuer geben an, dass die Betreuung und die Bedürfnisse der Studierenden individuell stark unterschiedlich sind. Diese Aussagen lassen sich auch durch die Interviews der Studierenden bestätigen.

„Es gibt eigenständige Leute, die irgendwie, die sieht man irgendwie nie und da kommt trotzdem eine gute Arbeit heraus und es gibt Leute, die sieht man nie, es kommt dann leider nicht so eine gute Arbeit raus und es gibt Leute, die halt relativ häufig da sind“ (F2B1, Z. 274-276).

F2B3 beschreibt die Schwierigkeit, die sich aus den individuellen Bedürfnissen für die didaktische Ausgestaltung des Unterstützungsangebotes ergibt: „... das tut dem einen gut und für die anderen ist das einfach überflüssig. Also ich glaube, das schadet auch niemanden, aber es ist echt tatsächlich schwierig, das so ja auch hinzubekommen“ (F2B3, Z. 424-425).

5.3.4.7 Medieneinsatz

Bezüglich des Medieneinsatzes zeigt sich in Fall II, wie bereits weiter oben beim Unterstützungsangebot erwähnt, eine deutlich geringere Medienaffinität seitens der Studierenden. Schwerpunktmäßig setzen die Betreuer und Studierenden – sowohl für das Kolloquium als auch für die Sprechstunden – E-Mails ein. Diese werden zum Austausch von Dateien, aber auch im Rahmen der Sprechstunden, um Fragen zu stellen und Termine zu vereinbaren, genutzt. F2B1 weist auf

das Informationsmaterial zu Formalia und zum wissenschaftlichem Arbeiten hin, das über die Lehrstuhl-Homepage heruntergeladen werden kann.

Wenn man den E-Mail-Verkehr ausklammert, berichten die Befragten oft davon, dass keine digitalen Medien zur Unterstützung des Lernprozesses eingesetzt werden. Dies liegt einerseits an schlechten Erfahrungen, andererseits daran, dass ein Learning Management System (LMS) in dem Zeitraum, auf den sich die Interviews beziehen, erst im Aufbau befindlich ist. Aus diesem Grund weicht F2B2 in seinen anderen Seminaren auf die frei nutzbare Plattform iversity aus. Für das Kolloquium nutzt er iversity jedoch nicht, da er keine Relevanz der vorhandenen Funktionen für den Lern- und Arbeitsprozess wahrnimmt.

„Ich habe letztes Jahr in einem anderen Kurs iversity genutzt, und da habe ich die Erfahrung gemacht, dass auch der Austausch, der über iversity prinzipiell nötig, möglich ist, gar nicht genutzt wird. Also so, dass auch dafür jetzt nicht, da jetzt nicht gefehlt hat an der Stelle oder kein Mehrwert gewesen wäre und das genutzt hätte“ (F2B2, Z. 120-124).

Lediglich F2S3, die in eine Forschergruppe eingebunden ist, sticht in Bezug auf die Mediennutzung stark heraus. Sie nutzt mit der Forschergruppe Dropbox, um Dateien auszutauschen, außerdem nutzt sie das neue LMS. Nach ihrer Einschätzung wird das LMS bisher kaum eingesetzt, da dies als zu zeitaufwändig gesehen wird. Zusätzlich berichtet sie von Tipps zu Websites oder Texten im Internet, auf die sie in den Gruppentreffen der Forschergruppe hingewiesen wird. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass weder Studierende noch Betreuer – außer in Ausnahmefällen (Forschergruppe) – digitale Medien übermäßig nutzen.

5.3.4.8 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Betreuer-sicht)

Lernerzentriert. Die Lernerzentrierung wird in Fall II lediglich von F2B3 gezielt ermöglicht. Sie orientiert sich bei der Beratung an den individuellen Bedürfnissen der Studierenden und gibt abhängig vom individuellen (Problem-)Fall Tipps und Ratschläge. Außerdem gestaltet sie die Sitzungen ihres Kolloquiums relativ eigenverantwortlich, ohne dass fixe Termine für die Besprechung des Standes der Arbeit vergeben werden oder besonders große Vorbereitung für die Präsentation nötig ist.

Problemorientiert. Im Unterschied zu Fall I werden bei Fall II nur in Ausnahmefällen die Themen vorgegeben. Demnach werden hier zum einen Aussagen zugeordnet, die darauf schließen lassen, dass die Studierenden ein selbstgewähltes Forschungsproblem behandeln und zum anderen Aussagen, die sich auf den Themenfindungsprozess allgemein beziehen.

„Wir vermeiden wirklich so Themen vorzugeben, das tun wir eigentlich üblicherweise nicht, weil wir halt der Meinung sind, erstens ein Thema für das man sich selber interessiert, da wird man irgendwie mit doch etwas mehr Spaß daran arbeiten, zumindest als wie wenn man es irgendwie vorgesetzt bekommt und zweitens das gehört ja auch irgendwo zu dem Prozess wissenschaftlichen Arbeitens dazu irgendwie, ja, also, dass man ein Thema findet“ (F2B1, Z. 255-260).

Das Zitat illustriert die Überzeugung, dass ein eigenes Thema die Motivation fördert und in den Augen der Betreuer ein wesentlicher Teil wissenschaftlichen Arbeitens ist. F2B3 würde den Studierenden gerne mehr Zeit für die Themenfindung gönnen, ist aber häufig aufgrund von Fristen und der kurzen Bearbeitungszeit gezwungen, den Themenfindungsprozess stärker zu fokussieren.

Sozial kontextualisiert. Ein Ansatz, den Lernprozess im Wissenschaftsgefüge zu situieren, stellt sicherlich die Postersession von F2B1 dar. Sie ermöglicht einen interessensgesteuerten Austausch

unter den Kommilitonen und kann neue Perspektiven aufzeigen sowie zur Reflexion anstoßen. F2B2 und F2B3 versuchen, mit dem Kolloquium eine Plattform für gegenseitige Hilfestellungen und Tipps zu schaffen. Weitere Gestaltungsansätze werden nicht sichtbar.

Kritisch-reflexiv. Bei der Unterstützung der kritisch-reflexiven Distanz kristallisieren sich sehr unterschiedliche Erwartungen heraus. Zum einen erwarten die Betreuer von den Studierenden eine Präsentation der Bachelorarbeit, die thematisiert, „wo wäre eine andere Vorgehensweise vielleicht auch möglich gewesen? Warum entscheide ich mich für diese? Dass man solche Schritte eben begründet und seine Schlussfolgerung klar deutlich macht“ (F2B2, Z. 292-294). Zum anderen sollen die Studierenden diese Reflexion aber auch inhaltlich leisten. F2B3 versucht die kritische Reflexion vor allem durch den Anstoß informellen Austausches zu fördern:

„Es ist schon, was ich immer versuche ist, dass sie untereinander viel austauschen. Also, dass sie sich gegenseitig Sachen Korrekturlesen und dadurch einfach merken, dass das auch ganz wesentlich ist am wissenschaftlichen Arbeiten, dass man Kritik bekommt und die auch einstecken kann oder damit umgehen kann und so“ (F2B3, Z. 444-448).

Sie fragt sich jedoch, ob diese kritisch-reflexive Distanz überhaupt noch das Ziel von Bachelorarbeiten sein darf bzw. kann oder ob sie sich nicht zwangsweise stärker von den Diplomarbeiten unterscheiden. Offensichtlich ist, dass die kritische Reflexion keine einfache Aufgabe für die Studierenden ist:

„Es ist sicher ein Punkt, an dem viele Studenten noch arbeiten können. Also es gibt einige, die das gut können, aber es gibt auch viele, die damit Probleme haben, die wissenschaftliche Erkenntnis korrekt einzusetzen, zu erkennen, wo gibt es Probleme in meiner Arbeit oder so. . . . Das ist nicht immer für die Studenten offensichtlich, also da, das die kritische Reflexion das ist nicht das Leichteste für die“ (F2B2, Z. 301-305).

Charakter der Ergebnisse. Unter ‚neuem Wissen‘ verstehen die Lehrenden der Soziologie, wenn eine bestehende Fragestellung mit einem neuen Datensatz überprüft wird. Neu wäre im Umkehrschluss, wenn bestehende Theorien aufgearbeitet und unter einer neuen Fragestellung betrachtet werden (Theoriearbeit). Auch eine Replikationsstudie gilt als neues Wissen. Gleichzeitig stellen die Betreuer das Ziel, neues Wissen in der Bachelorarbeit zu produzieren in Frage bzw. schreiben es eher Dissertationen zu.

Selbstorganisation. Bei den Aussagen zur Ausgestaltung der Selbstorganisation zeigt sich, dass der Schwerpunkt entweder auf einer geringen Selbstorganisation oder einer hohen Selbstorganisation liegt. Interessanterweise sind alle Aussagen zur geringen Selbstorganisation F2B3 zuzuordnen. Ihre bisherigen Aussagen zeichnen sie als sehr reflektierte Lehrende, die den meisten Aufwand in die Betreuung steckt. Das lässt zweierlei Schlussfolgerungen zu: Einerseits kann es sein, dass sie reflektierter ist als ihre Kollegen und im Gegensatz zu ihnen erkennt und hinterfragt, wenn sie gezielt in den Lernprozess eingreift. Andererseits kann es auch daran liegen, dass sie durch ihre verstärkten Bemühungen die Selbstorganisation gezielt einschränkt, da sie so den Studierenden besser helfen kann.

Geringe Selbstorganisation. Die geringe Selbstorganisation ist zum einen ‚hausgemacht‘, wie F2B3 erkennt. Sie zieht den Vergleich zu Masterarbeiten und konstatiert, dass heute viel stärker angeleitet wird und es diese Offenheit, die bei beispielsweise Masterarbeiten bestand, nicht mehr gibt. Zum anderen führen die Betreuer vor allem bei Problemfällen ein ‚strengeres Regime‘. In solchen Fällen bestellen die Betreuer die Studierenden auch zum nächsten Sprechstundentermin und ggfs. muss ein Zeitplan entwickelt und abgesegnet werden.

Hohe Selbstorganisation. Der Großteil der Aussagen (F2B1, F2B2, F2B3) geht aber in Richtung einer hohen Selbstorganisation. Dabei ist vor allem die Ansicht prägend, dass der Studierende das Angebot nutzen kann, aber nicht muss (auch wenn das durch die Aussage von F2B3 etwas relativiert wird).

„Da ist, also es ist ja auch eine selbstständige wissenschaftliche Arbeit und von dem her, wenn jemand eine Frage hat, dann soll er meiner Meinung nach auf mich zukommen, . . . ich bin da, ich bin verfügbar und bin ansprechbar, so dass es ein, aus meiner Sicht, eindeutig, in der Pflicht der Studenten ist, sich bei Fragen eben einen Ansprechpartner zu suchen“ (F2B2, Z. 161-168).

Vielmehr kristallisiert sich heraus, dass sich zu viele Vorgaben und Anleitung auch negativ auf den Studierenden auswirken können: „Und wenn ich den Studenten irgendwie zehn Sitzungen hintereinander einbestelle und jede Woche er mir Rapport erteilen muss, dann fördere ich seine Entwicklung glaube ich auch nicht so stark“ (F2B2, Z. 414-416). F2B2 beschreibt eine Unsicherheit, die ihn ab und zu befällt, bezüglich der Frage, wie stark man eingreifen kann und soll und wie viel von den Studierenden selbst erledigt werden muss. Er stellt weiter fest, dass es leichter ist, sich weniger einzumischen, wenn es Themen sind, die nicht in den eigenen Schwerpunktbereich fallen.

Widerspruch Selbstorganisation und Anleitung. F2B3 sieht gerade im Unterstützungsangebot einen Widerspruch zwischen Offenheit und Anleitung, der das freiwillige und selbstgesteuerte Beanspruchen von Sprechstunden in Frage stellen kann.

„Ich finde, das ist ja immer so eine Frage zwischen Struktur und Kontrolle geben, also inwieweit ist es nicht auch schon eine Kontrolle zu sagen: ‚Sie müssen da jede Woche Sitzung und sich das irgendwie anhören.‘ Und manche können vielleicht viel besser Arbeiten, wenn sie das nicht müssen oder so“ (F2B3, Z. 414-417).

Die gewünschte Offenheit scheitert manchmal auch an der Studienstruktur. Durch die vielen Vorgaben und die E-Mails, die die Studierenden an fällige Anmeldungen u.ä. erinnern, werden die Studierenden nicht bei der Selbstorganisation unterstützt (siehe dazu Ausführungen zu den organisationalen Rahmenbedingungen).

5.3.4.9 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Studierendensicht)

Wie die Studierenden die Ausgestaltung des forschenden Lernens wahrnehmen, wird im Folgenden genauer betrachtet.

Lernerzentriert. F2S1 und F2S2 berichten von Sprechstunden, die sie nutzen können, wenn sie Probleme haben und bei denen es darum geht, dass sie ihre Probleme selbst lösen. F2S5 bezieht sich auf das Kolloquium, in dem zu Beginn „[j]eder . . . einfach ein bisschen etwas erzählt [hat], also wir konnten Sorgen loswerden oder Fragen stellen, wo es mal gehakt hat“ (F2S5, Z. 26-28).

Problemorientiert. Alle befragten Studierenden suchen sich ihr Thema selbst und berichten dabei kaum von Problemen. F2S5 wird zwar durch einen Zeitungsartikel inspiriert, erhält aber die konkrete inhaltliche Ausrichtung erst durch ein Gespräch mit ihrer Dozentin. Der Grund für die weniger schwierige Themenfindung könnte der hohe Anteil an Methoden im Curriculum oder die generelle Erwartung an die Studierenden, dass sie dies selbst bewältigen müssen, sein.

Sozial kontextualisiert. Der Prozess des Verfassens der Bachelorarbeit von F2S3 wird durch ihre Einbindung in die Forschergruppe situiert. Auch das Kolloquium dient einer sozialen Kontextualisierung, wenn z.B. die Studierenden durch die Hinweise ihrer Kommilitonen auf neue

Möglichkeiten aufmerksam werden (vgl. F2S5). Durch die Veranstaltungen in Blockform können zudem die Pausen zum informellen Austausch genutzt werden.

Kritisch-reflexiv. Die Aussagen von F2S3 zeigen eine geringe kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit ihrem Thema und dem Arbeitsprozess während des Verfassens der Bachelorarbeit:

„Ich würde behaupten, . . . erst nach dem Bachelor hat es so richtig bei mir Klick gemacht, eben mit was ich mich da eigentlich beschäftige und wie ich das mache. . . . Wobei zu dem Zeitpunkt, als ich die Bachelorarbeit geschrieben habe, mir das gar nicht so bewusst gewesen ist, dass ich da vielleicht nicht methodisch korrekt arbeite“ (F2S3, Z. 409-414).

Im Gegensatz dazu kann die Aussage von F2S5 einer hohen kritisch-reflexiven Distanz zugeordnet werden. Diese wird durch die Hinweise ihrer Kommilitonen im Kolloquium zum Nachdenken angestoßen und auf neue Perspektiven gebracht. Dabei reicht manchmal schon ein Satz oder ein Hinweis, sie von ihrer ‚Betriebsblindheit‘ abzubringen (vgl. F2S5).

Selbstorganisation. Der Großteil der Studierenden illustriert die Wahrnehmung des Prozesses als stark selbstorganisiert und spiegelt damit die Aussagen der Betreuer.

Geringe Selbstorganisation. Wenn die Studierenden auf eine geringe Selbstorganisation anspielen, geschieht das meist in Form von Kritik an der Gestaltung der Unterstützung. So ist F2S3 die Form des Kolloquiums zu starr und unflexibel. Sie vergleicht es mit anderen Forschungsseminaren, bei denen sie sich wesentlich weniger angeleitet fühlt (vgl. F2S3).

Mittlere Selbstorganisation. Als mittlere Selbstorganisation gilt, wenn Betreuer Möglichkeiten aufzeigen, die Entscheidung aber beim Studierenden liegt. Bei den Betreuern gibt es dazu keine, bei den Studierenden nur eine Aussage:

„Naja, es war bei mir schon so, dass er gesagt hat: ‚Du kannst es so machen. Das hat halt die Vor- oder Nachteile. Du kannst es so machen.‘ Und im Endeffekt musste ich es dann schon selber entscheiden, weil ich meine, das ist ja auch mein Arbeitsaufwand gewesen. Also entschieden hat er so nichts, aber er hat halt seinen Kommentar dazu gegeben und im Zweifelsfall macht man natürlich das, was der Betreuer will, wenn er dann am Ende die Arbeit benotet“ (F2S2, Z. 233-238).

Hohe Selbstorganisation. Die Soziologie-Studierenden empfinden die Gestaltung der Unterstützung hauptsächlich als sehr offen und selbstorganisiert. Das Unterstützungsangebot nehmen sie nur im tatsächlichen Bedarfsfall in Anspruch. Nach Beschreibung der Befragten hat die Betreuung auch einen sehr offenen Charakter:

„Sie hat es mir nicht exakt erklärt wie das funktioniert, sondern hat einfach Tipps gegeben, wie ich es selber rausfinden kann. Ich meine, ist ja auch nicht ihre Aufgabe, dass Sie mir das beibringt, sondern, dass sie mir halt auch irgendwo sagt, da kann ich es rausfinden, das muss ich mir einmal anschauen“ (F2S1, Z. 423-427).

Selbst wenn das Verfassen der Arbeit problematisch verläuft, suchen die Studierenden die Ursache dafür nicht im Unterstützungsangebot, sondern eher bei sich selbst. Generell sehen die Studierenden die Vorgaben eher als gering oder nicht vorhanden, was nicht von jedem Studierenden positiv bewertet wird. So geben mehrere Studierende an, durch die hohe Selbstorganisation der Aufgabe überfordert zu sein.

„Ich hatte so ein bisschen das Gefühl fast ich werde da jetzt einfach mal offen laufen gelassen und soll einfach mal machen und wenn das vielleicht vorher schon stattgefunden hätte, dann hätte ich dann einen besseren Umgang damit gehabt, mit so einem Prozess, mit so einem Forschungsprozess eben ein eigens Projekt zu bearbeiten und. Ich glaube nicht, dass es da an der Anleitung vom Betreuer lag, die

mangelhaft gewesen wäre, sondern einfach ja mit dem eigenen Umgang von so einer Arbeit eben“ (F2S3, Z. 422-428).

Nach Meinung der Studentin liegt dies an der fehlenden Strukturierung des Forschungsprozesses. Bei Vorlage des Forschungskreislaufs im Rahmen des Interviews sagt sie beispielsweise: „... genau so etwas hat mir eigentlich gefehlt. Also, dass es so ein bisschen konkreter abläuft irgendwie, weil es eben sehr offen gehalten war ja“ (F2S3, Z. 479-480). Ihrer Meinung nach bereitet das Studium kaum auf diese Situation vor.

Widerspruch Selbstorganisation und Anleitung. F2S4 und F2S5 erwähnen explizit einen Widerspruch zwischen Vorgaben und Offenheit des Lernprozesses. Dies ist insofern beachtenswert, als dass die Studierenden diese Ebene der Reflexion erreichen und analysieren können, aus welchem Grund sie die Selbstorganisation überfordert:

„Im Bachelor ist man ja immer so in diesem, bei uns ist man halt immer so in diesem Modul-Ding gefangen, ,gebt pünktlich ab, kriegt pünktlich eure Noten, tragt euch dann und dann ein‘. Man ist ja so ein bisschen wie in der Schule oder teilweise schlimmer als in der Schule. Also man ist ja immer so eingebettet, so ein bisschen, wenn man sich immer an alles hält, ist alles schön und da war man dann plötzlich so alleine“ (F2S4, Z. 395-400).

Insgesamt zeigt sich, dass in Fall II im Vergleich zu den Betreuern wesentlich weniger Aussagen der Studierenden zur Gestaltung des forschenden Lernens auftreten. Inhaltlich werden jedoch die Aussagen der Betreuer gespiegelt, wenn die Aussagen auch nicht so facettenreich sind. Beispielsweise gibt es auf beiden Seiten kaum Aussagen zur sozialen Kontextualisierung. Im nächsten Abschnitt wird u.a. analysiert, ob eventuell die Betreuer die soziale Kontextualisierung als eine didaktische Herausforderung empfinden.

5.3.5 Didaktische Herausforderungen (Betreuersicht)

Die Betreuenden berichten von verschiedenen didaktischen Herausforderungen. Dabei nimmt der Aspekt, die Rahmenbedingungen für Studierende machbar zu gestalten, einen weniger großen und wichtigen Platz ein als bei Fall I. Außerdem nennen die Betreuer die Herausforderung, die Studierenden dazu zu bringen, das Thema überhaupt zu verstehen, gar nicht. Dies kann damit zusammenhängen, dass keine Themen vorgegeben werden.

Lernerfahrungen innerhalb der Rahmenbedingungen machbar gestalten. Für die Betreuer selbst ist es schwer, zu erfassen, was innerhalb der Rahmenbedingungen für Studierende machbar ist. Gleichzeitig muss diese Einschätzung, über die sich die Betreuer manchmal selbst nicht sicher sind, an die Studierenden weitergegeben werden, sodass sie die Bachelorarbeit prinzipiell ohne Probleme in der vorgegebenen Bearbeitungszeit schaffen können. Dabei besteht in der Regel eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf das Anspruchsniveau. Die Betreuer sind sich nicht immer ganz sicher, was man von einer Bachelorarbeit im Vergleich zu einer Magisterarbeit erwarten kann.

Mit unmotivierten und ‚planlosen‘ Studierenden umgehen. Eine Herausforderung, die auch in der Soziologie zentral ist, sind unmotivierte und planlose Studierende.

„Das sind einerseits Leute, die irgendwie nichts, also, wie soll ich, ich muss jetzt ein bisschen vorsichtig formulieren, ja also, die vielleicht nicht so gut sind, fachlich, und zusätzlich auch nicht so wahnsinnig fleißig sind, ja, die halt irgendwie doch dazu zu bekommen, irgendwie da etwas einigermaßen Vernünftiges abzugeben“ (F2B1, Z. 247-350).

Die Herausforderung liegt meist darin, die Personen dann stärker anleiten zu müssen oder ihnen Druck zu machen, was für die Betreuer unangenehm ist.

Schuldgefühl bei schlechten Leistungen. Obwohl die Aussagen der Betreuer von Fall II so wirken, als wären sie generell distanzierter gegenüber den Studierenden, berichten sie davon, sich schuldig zu fühlen, wenn eine Arbeit nicht gut wird.

„Weil man will ja die Leute dann üblicherweise auch nicht vor die Wand laufen lassen, also man will ja schon, dass die, also am liebsten sind mir ja Leute, die irgendwie alles gut machen, wo ich guten Gewissens die Note da hinschreiben kann, ja das ist mir das Liebste“ (F2B1, Z. 378-381).

Herausforderungen aufgrund des forschenden Lernens. Auch in Fall II können viele Herausforderungen mit den Merkmalen des forschenden Lernens in Verbindung gebracht werden. Meistens stehen sie in Zusammenhang mit der Ausgestaltung selbstorganisierten Lernens. So ist eine Herausforderung, die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen und ihnen damit die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übertragen:

„Dann auch so den Zwischenweg zu finden, also, wie sehr laufe ich denen jetzt vielleicht doch nach, ja, und mache dann doch mal irgendwie den Grundschullehrer . . . und lässt die andererseits halt dann doch, aber so dass man irgendwie sagt, ‚ja gut, mei, ich habe es ihm jetzt irgendwie gesagt und wenn er halt dann immer noch nicht tut, dann ist es halt irgendwie seine Entscheidung, ja, und dann muss er halt die Konsequenzen leben.‘ Also da irgendwie den richtigen Zwischenweg zu finden, das finde ich manchmal schwierig“ (F2B1, Z. 372-378).

Eine weitere Herausforderung aufgrund des forschenden Lernens ist es, die Studierenden ihren Fähigkeiten entsprechend zu betreuen und individuell zu erkennen, was ein Studierender braucht und was nicht. Zudem sind die Studierenden aufgrund der hohen Selbstorganisation häufig verunsichert. Für die Lehrenden ist es dann eine Herausforderung, ihnen schonend beizubringen, nicht wegen jedem kleinsten Detail nachzufragen. Gleichzeitig spüren die Lehrenden den Rollenkonflikt zwischen Berater und Bewerter und müssen auch Grenzen aufzeigen:

„Ich versuche schon, das in einer kooperativen Weise zu machen, das ist natürlich ein bisschen ein Rollenkonflikt, weil man irgendwann auch der Bewerter ist. Ja, das ist schon irgendwie klar, also so, dass man da natürlich irgendwann auch einmal sagen muss ‚naja, also das musst du jetzt schon einmal selber wissen, weil sonst ist es meine eigene Arbeit‘, ja, also wenn einmal sehr viel irgendwie Betreuungsnachfrage da ist, dann muss man das halt immer irgendwie auch abgleichen“ (F2B1, Z. 299-305).

Es lässt sich also festhalten, dass Lehrende mit der Ausgestaltung und der Unterstützung des Lernens bei Bachelorarbeiten durchaus Schwierigkeiten haben bzw. sich auf einem schmalen Grat bewegen. Die zuvor angesprochene Balance zwischen Idealvorstellung des Lernprozesses und tatsächlichen Problemen und Bedürfnissen, die auch manchmal pragmatische Lösungen erfordern, ist keine einfache Aufgabe. Die fehlende soziale Kontextualisierung scheint aber nicht als didaktische Herausforderung wahrgenommen zu werden.

5.3.6 Herausforderungen und Erfolgsmomente für Studierende

Die Studierenden stehen in Fall II hauptsächlich in der ersten Phase der Bachelorarbeit vor Problemen (vgl. Tabelle 21). In den Phasen mit empirischem Anteil werden im Vergleich zu Fall I weniger Schwierigkeiten gesehen. Dies könnte an der höheren Anzahl an Methoden-ECTS im Curriculum liegen. Es fällt auf, dass gerade bezüglich des Schreibens oder des Darstellens der Ergebnisse (Phase 8) keine Herausforderungen genannt werden. Dies kann neben der bereits erwähnten umfangreichen Methodenausbildung damit zusammenhängen, dass in dem Studiengang bereits vergleichsweise viele Hausarbeiten verfasst wurden.

Aus den Aussagen, die den Merkmalen des forschenden Lernens zugeordnet werden, wird klar, dass insbesondere die fehlende Zuspitzung und Einschränkung des Themas aufgrund der Selbst-

5. Empirische Untersuchung

organisation und Problemorientierung zu Problemen führt (z.B. dass die Studierenden das Themenfeld nicht überblicken können, nicht wissen, wo sie anfangen sollen).

Tabelle 21: Herausforderungen für Studierende aus Studierendensicht Fall II

Phasen/ Merkmale	Code	Beispielhaftes Zitat
1	Themenablehnung	„Es wurden insgesamt drei Mal wurde mein Exposé abgelehnt auf. Jedes Exposé hatte einen etwas anderes Arbeitsthema, also einen Arbeitstitel, bis zu dem Punkt hatte ich noch nicht so viel Unterstützung, außer eben von meiner dann Betreuerin“ (F2S4, Z. 12-14).
1	Themenfindung	„Ganz schwierig fand ich ersten die Themenfindung, das hat ganz lange gedauert, und es war mit sehr viel Arbeit verbunden, mit sehr viel Arbeit, die dann letztendlich auch zu nichts geführt hat, also wirklich auch Arbeit, die ich umsonst machen musste“ (F2S5, Z. 244-246).
2	Themenkonkretisierung / Fragestellung	„[Ich] sollte dann ein Exposé dazu schreiben, wo sich das dann schon herauskristallisiert hat, dass exakt das, was ich mir gedacht habe, so nicht geht, dass es so ein bisschen in eine andere Richtung, also nicht in andere Richtung geht, aber der Schwerpunkt ein bisschen anders liegen wird“ (F2S1, Z. 7-11).
3	Literaturrecherche / -arbeit	„Weil man plötzlich in ein Feld kommt, das dann sich so aufmacht vor einem, wie so ein, wie wenn man eine Tür aufmacht zu einem großen Saal. Und ja dann wirklich wieder zu seinem eigenen Punkt zurück zukommen, finde ich manchmal schwer, aber war auch ok“ (F2S4, Z. 354-357).
6	Empirischer Teil - Auswertung	„Ja mit der Statistik halt. Also ich habe mir da viel erst aneignen müssen, weil ich mit logistischer Regression noch nicht so viel gemacht habe“ (F2S1, Z. 333-334).
7	Empirischer Teil - Ergebnisse interpretieren	„... dann noch einmal die Überarbeitung und dieses ‚Sachen-in-Frage-stellen‘, das war so, da konnte man nicht wirklich mit jemandem darüber sprechen, das war schwierig“ (F2S5, Z.228-230).
Problemorientiert, selbstorganisiert	Gliederung zu komplex	„Und das war ganz gut, weil ich auch viel zu kompliziert gegliedert hatte und sie [das] gesagt hat, weil das war mein größter, größtes Problem am Ende, dass ich fand, meine Gliederung war so unglaublich verzwickelt und verzwickelt“ (F2S4, Z. 125-128).
Produktiv, kritisch-reflexiv	Großes Themenfeld bearbeiten	„Ja so ein Themenfeld zu bearbeiten. Also es war zu groß gefasst auf jeden Fall, das hat auch mein Betreuer danach auch ein bisschen eingestellt und das es definitiv zu groß gefasst war. Wo Anfangs die Idee war: Ok, wir fassen es groß, weil dann eben die Spielräume natürlich auch größer sind, eben, man ist flexible irgendwie, falls man das noch einmal umändern mag“ (F2S3, Z. 439-443).
Sozial kontextualisiert	Kommunikation mit Prof. / Betreuer/ Dozent - Missverständnisse mit (nicht betreuendem) Prof.	„Je mehr Zeit vergangen ist und je mehr ich natürlich daran gearbeitet habe, desto irgendwie, also ich habe nie verstanden, warum ich nicht verstanden wurde, zumindest von der Professorin nicht. Ich habe mich halt immer so unverstanden gefühlt von denen und ich weiß aber nicht, an was das lag, ob das jetzt an meiner Art lag, wie ich das Thema rübergebracht habe oder wie ich es dargestellt habe, was ich mache, oder ob es einfach an leichtem Desinteresse auch lag, wie zum Beispiel im Kolloquium rauszugehen und zu telefonieren, während ein Student redet, einfach aufzustehen und rauszugehen“ (F2S4, Z. 300-307).
Selbstorganisiert	Strukturiertes Vorgehen, roter Faden	„... aber das war dann eben mein Problem, dass ich eigentlich ein großen Raum hatte und nicht genau wusste, wo fange ich denn überhaupt an. Also überhaupt den Anfang zu finden“ (F2S3, Z. 446-448).
Selbstorganisiert	Unsicherheit, dass man es richtig macht	„Ich war dann immer schon verunsichert, ob das jetzt wirklich so richtig ist so: ‚Passt das jetzt? Reicht das jetzt? Ist das jetzt, gerade bei der Auswertung, ist es wirklich sinnvoll, dass ich da den Test mache?‘“ (F2S2, Z.257-259).
Selbstorganisiert	Zeitmanagement	„Der Zeitdruck war schon relativ groß, vor allem am Anfang für mich, weil ich parallel noch ein Forschungspraktikum gemacht habe, das ich im fünften Semester eigentlich hätte machen sollen, aber nicht bestanden habe und beides gleichzeitig ist ziemlich viel zu tun“ (F2S1, Z. 319-321).

Die Betreuer nennen insgesamt weniger Herausforderungen für die Studierenden, sehen aber zusätzlich noch das Treffen von eigenständigen Entscheidungen, das Schreiben und den wissenschaftlichen Anspruch als herausfordernd an (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: Herausforderungen für Studierende aus Betreuersicht Fall II

Phase/ Merkmale	Code	Beispielhaftes Zitat
1	Themenfindung	„Zum einen Themenfindung, glaube ich, das ist das Schwierigste“ (F2B2, Z. 312).
2	Themenkonkretisierung / Fragestellung	„Für die allermeisten ist es schwer, die Forschungsfrage zu entwickeln, das ist das geht fast allen so“ (F2B2, Z. 315-316).
3	Literaturrecherche / -arbeit	„Dann, oh das ist schwer zu sagen, also die einen finden sich mit doch mit dem Forschungsstand schwer“ (F2B2, Z.312-313).
6	Empirischer Teil - Auswertung	„... die anderen mit der Datenanalyse und Auswertung“ (F2B2, Z. 313-314).
7	Empirischer Teil - Ergebnisse interpretieren	„Kritische Reflexion, das ist schon was, genauso wie bei Forschungsstand, den einzuordnen, das ist was, was mehr Personen schwer fällt als die Auswertung, ... aber dann vor allem oft in der Ergebnisdarstellung in Interpretation, womit man dann eher, was wieder auch mit Erkenntnis einordnen zu tun hat“ (F2B2, Z. 368-374).
8	Schreiben	„Dann gibt es sprachlich Probleme, im sprachlichen Austausch äh Ausdruck“ (F2B2, Z. 319-320).
Problemorientiert, selbstorganisiert	Entscheidungen treffen	„Und das andere ist, glaube ich, wirklich, eigenständig eine Vorstellung davon zu entwickeln, wie so etwas aussieht, also so, wenn jemand fragt: ‚Wie viel Literaturquellen muss ich verwenden?‘ Dann denke ich immer so: Das sagen wir denen auch immer, das können wir ihnen nicht sagen. Also es ist so, das liegt völlig am Thema, das liegt völlig, wie viel es gibt und was man will und ob man eher empirisch oder eher theoretisch oder so, und da wirklich so eine Eigenständigkeit zu entwickeln und zu sagen: ‚Ich mach das jetzt so.‘ Und sich auch einmal über das hinwegzusetzen, was wir irgendwie sagen. ... Und ich glaube, das sollten die eigentlich in der Zeit lernen, und das gelingt unterschiedlich gut“ (F2B3, Z. 544-554).
Selbstorganisiert	Strukturiertes Vorgehen, roter Faden	„Saubere zu argumentieren, dass es auch logisch konsistent ist oder sprachlich verständlich, ist unterschiedlich“ (F2B2, Z. 320-321).
Selbstorganisiert	Unsicherheit, dass man es richtig macht	„... dass da so, so Kleinkram irgendwie sie sich so aufhängen, ja an irgendwelchen, was weiß ich, eben Zitierweisen, oder so, ja, wie soll ich jetzt diese graue Literatur genau zitieren, ja, und da so ein bisschen den Blick verlieren vielleicht, dass andere Aspekte dann doch im Endeffekt wichtiger sind“ (F2B1, Z. 464-467).
Selbstorganisiert	Zeitmanagement	„Das glaube ich ist echt etwas, was schwierig ist, und das kann ich auch total verstehen, weil das so eine Zeitspanne ist, die man nicht so, nicht mehr so ganz einfach überblicken kann. Aber gleichzeitig ist sie halt schon sehr begrenzt. Und dann, naja, gut dazu gehört halt auch alles Mögliche, von wie viel Zeit plane ich ein, damit das noch jemand Korrekturlesen kann, und dann falls der Drucker doch kaputt geht, am vorletzten Tag und so“ (F2B3, Z. 539-544).
Kritisch-reflexiv, sozial kontextualisiert	Wissenschaftlicher Anspruch	„Es ist glaube ich schon wirklich so dieses ein Gefühl dafür auch einmal, also manchmal habe ich das Gefühl ... die Leute haben noch nie mal einen Artikel gelesen und mit der Brille auf, wie schreibt man eigentlich einen Artikel. Also nicht im Sinne von, natürlich haben die schon tausend Artikel gelesen, aber sie denken nicht, dass sie irgendwie das Gleiche machen. Und das finde ich da auch so ein bisschen so, dass ich auch sag: ‚Lest doch einfach mal eine Bachelorarbeit von einem Kollegen und schaut mal, was ist gut, was ist schlecht‘“ (F2B3, Z. 554-560).

Die Betreuer sehen die Herausforderungen ähnlich gelagert, wie die Studierenden. So bestätigen sie die geringen Probleme mit dem empirischen Teil und festigen damit die Annahme, dass der hohe Methodenanteil des Studiums einen Einfluss auf die Bewältigung dieser Phase hat. Bezüglich der Merkmale des forschenden Lernens wird im Bereich der kritisch-reflexiven Distanz und der Situierung der wissenschaftliche Anspruch häufig zum Problem für die Studierenden. Sie schaffen es dabei nicht, dem Anspruch ihrer wissenschaftlichen Gemeinschaft gerecht zu werden, was einerseits mit einer geringen kritisch-reflexiven Distanz, andererseits mit einer mangelnden Einbindung in die wissenschaftliche Gemeinschaft und der dadurch fehlenden Übernahme von Standards erklärt werden kann. Durch die Offenheit der Situation entsteht Unsicherheit bei den Studierenden. Zusätzlich fällt es ihnen manchmal schwer, Entscheidungen bezüglich des Vorgehens zu treffen.

Die Studierenden berichten davon, sich bei Problemen größtenteils selbst geholfen zu haben. Dies trifft beispielsweise auf Probleme mit der Auswertung zu: „In den Statistikbüchern oder so habe ich mich dann halt durchgearbeitet oder ich habe mit Stata gearbeitet und das hat eine super Hilfefunktion, die einem auch ziemlich erklärt, also das hat viel geholfen“ (F2S1, Z. 336-338). Bei der Themenfindung werden die Studierenden u.a. in den Sprechstunden unterstützt, in denen verschiedene Vorschläge vorgestellt und diskutiert werden. F2B2 verweist z.B. als erstes immer auf die online verfügbaren Forschungsschwerpunkte des Lehrstuhls, um die Themenfindung zu unterstützen. Auch die Themenkonkretisierung erfolgt in der Regel mit Hilfe des Betreuers in den Sprechstunden, u.a. durch die Orientierung an den zu verwendenden Theorien (vgl. F2B2). Allerdings kann es vorkommen, dass die Studierenden bis zur Erstellung des Exposés keine Unterstützung oder Beratung erhalten (F2S4). In Bezug auf das Zeitmanagement gibt es sowohl Unterstützung über die Sprechstunde, wenn der Betreuer bis zum nächsten Treffen eine bestimmte Leistung sehen will, als auch über das Kolloquium. F2S1 wird beispielsweise durch ihren Vorstellungstermin dazu motiviert, etwas zu erarbeiten, das sie präsentieren kann. Auch F2S2 orientiert sich über das Kolloquium an ihren Kommilitonen und wird so beim individuellen Zeitmanagement unterstützt:

„Auf jeden Fall war es so, dass dadurch, dass man diesen Vortrag vorbereiten musste, also ich und viele anderen von denen ich es gehört habe, halt zum Beispiel die Auswertung schon angefangen haben. Also es war so ein bisschen Motivation noch den Schritt zu gehen, dass man quasi schon, keine Ahnung, deskriptive Statistiken oder so hat“ (F2S2, Z. 114-117).

Die Betreuer geben sogar an, das Zeitmanagement explizit durch die Erstellung eines Zeitplans (z.B. im Kolloquium, im Exposé) zu unterstützen. Manchmal sind dafür sehr deutliche Hinweise in den Sprechstunden nötig: „Wenn mir jemand eine Gliederung vorher gibt, und die hat 35 Punkte ja, dann sage ich immer so: ‚Ja, jetzt überlegen Sie mal, Sie haben 35 Seiten und 35 Punkte, kann nicht funktionieren‘“ (F2B3, Z. 603-604). Beim Problem, wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen, unterstützt F2B3, indem sie Hinweise und Ratschläge gibt. Außerdem empfiehlt sie beispielhafte Arbeiten, aber auch wissenschaftliche Artikel zu lesen und sich an der Art und Weise, wie darin gearbeitet und geschrieben wird, zu orientieren. Dabei fällt den Studierenden häufig die Übertragung der Vorgaben auf ihre eigene Arbeit schwer (F2B3).

Die herausfordernden Aufgaben werden durch Erfolgserlebnisse ausgeglichen. In Fall II zählen die Auswertung, die Literaturrecherche und die Themenfindung zu den Erfolgsmomenten, die von mehr als nur einem Studierenden genannt werden. Es motiviert, wenn die eigenen Ergebnisse durch andere Studien bestätigt werden können (F2S1). Bei der Literaturrecherche führen die Studierenden vor allem an, dass es ihnen Spaß macht, lange nach etwas zu suchen und sich in der Suche zu vertiefen.

„Die Literaturrecherche, weil das ich fand das dann, je mehr ich mit damit beschäftigt habe, desto interessanter fand ich es. Und irgendwann musste ich mich echt zusammenreißen, dass ich nicht noch mehr Literatur lese, weil es so interessant ist, sondern dass ich dann einfach sage: Ok, es reicht jetzt, ich muss schreiben, weil ich dann ja zum quantitativem Teil kommen muss“ (F2S1, Z. 344-348).

Für die Studierenden ist rückblickend positiv zu werten, dass sie in der Lage sind, durchzuhalten (F2S2) und dass sie etwas Eigenes schaffen. Neben der Themenfindung fällt es den Studierenden leicht, eine Fragestellung zu formulieren und Text zu verfassen. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass die Anfangsphase der Bachelorarbeit mit der Themenfindung und Konkretisierung der Frage als Herausforderung genannt wird, das Schreiben jedoch nicht.

5.3.7 Gestaltung der Kompetenzentwicklung und erworbene Schlüsselkompetenzen

Bezüglich der Kompetenzentwicklung zeigt sich, dass in Fall II kaum Aussagen dazu zu finden sind, wie Schlüsselkompetenzen gezielt gefördert werden. Das bedeutet natürlich nicht, dass die didaktischen Szenarien und Unterstützungsansätze nicht kompetenzförderlich wären. F2B1 fördert die inhaltliche Reflexion, indem Theorien und Vorgehen bei der Empirie begründet werden müssen. Auf die Frage, ob er zur Reflexion über Arbeitsweisen anrege, antwortet er:

„Mein Gott, das sind erwachsene Leute, die gerade Studienabschluss irgendwie machen und da muss man jetzt auch nicht den Leuten irgendwie dann minutiös vorgeben, wann muss ich welchen Schritt tun und so weiter und so fort, am Schluss muss halt einfach das Ergebnis stimmen“ (F2B1, Z. 168-171).

F2B2 bezieht seine Äußerungen ausschließlich auf eine fachlich-inhaltliche Reflexion sowie eine kritische Würdigung des eigenen (forschenden) Vorgehens und konstatiert, dass dies den Studierenden bereits sehr schwer fällt. Einzig bei F2B3 sind Ansätze zur Förderung von Schlüsselkompetenzen erkennbar. So regt sie dazu an, dass die Studierenden gegenseitig die Arbeiten Korrektur lesen, um Kritikfähigkeit zu erwerben. F2B3 fokussiert in den Kolloquien weniger die inhaltlich spezifischen Diskussionspunkte als vielmehr die Arbeitsweisen und damit auch die Schlüsselkompetenzen:

„Es geht vielmehr darum, wirklich über so Methode, also jetzt nicht Auswertungsmethode, sondern: Wie schreibt man eigentlich so eine Arbeit. . . . Und das inhaltliche, das müssen sie eigentlich selber machen, also indem sie die entsprechenden Bücher lesen, sie können uns dann immer noch fragen, aber das ist nichts wo wir jetzt inhaltlich so darüber reden. Und die Reflexion über diesen den Stand der Arbeit, das glaube ich, passiert schon dadurch, dass das so ein regelmäßiges Treffen ist und, dass die, also dass wir immer am Anfang diese Runde haben, wo einfach jeder sagt: ‚Ich steh gerade da und da und ich hab gerade hier ein Problem‘“ (F2B3, Z. 194-203).

Generell stellt sie aber in Frage, inwiefern bei einer Bachelorarbeit Schlüsselkompetenzen gefördert werden können und nicht eher im Mittelpunkt steht, zu zeigen, dass man im Rahmen der Soziologie gründlich wissenschaftlich arbeiten kann.

Die Ausführungen zeigen, dass bei der Reflexion vor allem die fachlichen und Forschungskompetenzen im Vordergrund stehen und weniger Schlüsselkompetenzen in den Mittelpunkt rücken. Studierende äußern sich ebenfalls wenig zum Schlüsselkompetenzerwerb. Ihnen fällt nicht auf, dass sie zur Reflexion über ihr eigenes Handeln angestoßen werden oder dass sich ihre Kompetenzen weiterentwickelt haben (z.B. F2S4, Z. 124-129).

Dennoch erfolgt eine Vielzahl von Kompetenznennungen auf die Frage, was die Studierenden bei der Bachelorarbeit lernen. Auffällig ist, dass häufig erst auf die Nachfrage hin, was sie bei der Bachelorarbeit lernen, das sie auch im *Beruf* anwenden können, Schlüsselkompetenzen genannt werden. D.h. erst der Anwendungsbezug löst einen gewissen Denkprozess aus.

Neben dem Bezug zu den Fachkompetenzen, die durch den Inhalt der Bachelorarbeit ausgebaut werden, nennen die Befragten vergleichsweise häufig Forschungskompetenzen. Vermutlich hängt das auch mit der Fachkultur zusammen, denn die Markt- und Meinungsforschung stellt ein zentrales Berufsbild für den Studiengang dar. Gleichzeitig gibt es aber vor allem bei diesem Fall sehr eindeutige Verneinungen der Frage, ob die Fähigkeiten im Beruf hilfreich sein können, wie das folgende Zitat illustriert (s.a. F2B3):

„Ist schwierig. Also ja, ich persönlich bin ja der Meinung, dass wir in dem Studium nicht so viel, also in Soziologie, nicht so viel für den Beruf, sondern eher lernt, so grob eine Ahnung hat, was in dem Be-

5. Empirische Untersuchung

reich möglicherweise zu tun wäre. Ich meine, das habe ich jetzt bei meiner Arbeit gemerkt, dass es ja mit dem Studium reichlich wenig zu tun hat“ (F2S2, Z. 396-399).

Trotz dieser ablehnenden Stimmen gibt es vergleichsweise viele Nennungen in Bezug auf die geförderten Schlüsselkompetenzen. Die folgende Tabelle 23 gibt wieder einen Überblick und vergleicht Betreuermeinung mit Studierendenmeinung.

Tabelle 23: Schlüsselkompetenzerwerb in Fall II

Schlüsselkompetenz	Nennungen Betreuer	Nennungen Studierende	Gesamt
Belastungsfähigkeit, unter Druck arbeiten		1	1
Durchhaltevermögen	2	1	3
Informationskompetenz (gezieltes Lesen, Recherchieren, mit Literatur umgehen, relevante Informationen selektieren)	1	3	4
Konzentration auf ein Thema, tief einarbeiten	1	1	2
Kritikfähigkeit		1	1
Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit (Effektives Argumentieren, Entscheidungensfähigkeit, zu seinen Entscheidungen stehen, kritisches Denken, Problemlösefähigkeit, Neues ausprobieren und eigenen Ideen folgen)	3	3	6
Mit Misserfolgen umgehen/Frustrationstoleranz		1	1
Reflexion des eigenen Vorgehens		1	1
Schreibkompetenz	3		3
Selbstorganisation (Projektmanagement, strukturiertes Arbeiten, Zeitmanagement)	2	8	10
Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, dass man etwas bewältigen kann		1	1
Stressbewältigung		1	1
Vortragen	1		1

Fett gedruckt = Schlüsselkompetenzen, die laut Befragten auch für den Beruf relevant sind.

In Fall II zeigt sich, dass die Betreuer mehr Wert auf die Offenheit und Selbstorganisation legen und auch die Studierenden häufiger die Selbstorganisation als zentrale entwickelte Kompetenz nennen. So ist beispielsweise das Projektmanagement als Teil der Selbstorganisation für die Bewältigung der Bachelorarbeit sehr wichtig, wie F2S3 beschreibt:

„Ich denke, man muss das halt auch erst einmal lernen irgendwie zu wissen, wie, wie gehen ich an ein Projekt ran. Und für mich war das eben in der Bachelorarbeit das erste Mal so, dass ich jetzt sagen kann eben, wenn ich das jetzt mache, weiß ich zumindest annähernd, wie es läuft“ (F2S3, Z. 579-576).

Ähnlich umfangreich stufen die Studierenden den Zuwachs an den Schlüsselkompetenzen Problemlösen und kritischem Denken ein. Hier geht es z.B. darum, im Hinblick auf alternative Problemlösungen für Neues offen zu sein. Zusätzlich zu den Kompetenzen, die in Fall I genannt werden, erwähnen die Befragten aus der Soziologie, dass man lernt, mit Misserfolgen umzugehen, Stress zu bewältigen oder Vorträge zu halten. Dafür nennen die Befragten in Fall II die professionelle Kommunikation und Reflexion der erarbeiteten Ergebnisse, Ausblick, Einordnung überhaupt nicht, was insbesondere in Hinblick auf die in Fall I sehr häufig erwähnte Reflexion verwunderlich ist. Ein Betreuer führt das Vortragen als Schlüsselkompetenz an, wodurch deutlich wird, dass neben dem Verfassen der Arbeit auch der Besuch des Kolloquiums in den Lernprozess einbezogen wird.

Eine berufsqualifizierende Funktion sprechen die Befragten von Fall II eher wenigen Kompetenzen zu. Die Kompetenzen, bei denen die Berufsrelevanz bejaht wurde, sind in Tabelle 23 fett gedruckt (Durchhaltevermögen, Kritikfähigkeit, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit, Schreibkompetenz, Selbstorganisation und Vortragen). F2S2 sieht insbesondere für die Selbstorganisation eine hohe berufliche Relevanz.

5.3.8 Ideales Unterstützungsangebot

Die Aussagen zu einem idealen Unterstützungsangebot sind in Fall II vielfältig und individuell unterschiedlich.

Bezogen auf Betreuer. Bezogen auf die Betreuer zeichnet sich kein einheitliches Bild ab, sondern jeder Befragte hat einen anderen Wunsch. So möchte F2S5 ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Anleitung und Offenheit. „Es wird einem alles vorgeschrieben bei der Bachelorarbeit, . . . es wurde auf die kleinsten Kleinigkeiten geachtet . . . und dann wurden wir wieder alleine gelassen“ (F2S5, Z. 444-447). F2S3 wünscht sich vom Betreuer mehr Anleitung und Unterstützung bei Entscheidungen. Auch F2S1s Vorstellung, mehr Strukturierung durch verpflichtende Sprechstundentermine zu schaffen, geht in diese Richtung. F2S5, welche große Probleme mit ihrer Betreuerin hat, wünscht sich einen Betreuer auf Augenhöhe:

„Jemand, der genauso fachlich auf dem gleichen Level steht, mit dem Wissen, das sie oder er dann mitbringen würde, um auch ein bisschen zu diskutieren. Also dieser fachliche Austausch hat mir schon gefehlt, weil es mit der Betreuerin eben nicht so ging, weil sie mich immer spüren hat lassen, dass wir nicht auf einer Ebene sind“ (F2S5, Z. 360-364).

F2S5 möchte darüber hinaus eine Betreuung durch jemanden, der sie nicht benotet und bewertet es positiv, wenn das Kolloquium von jemand anderem als dem Betreuer und Benoter ihrer Arbeit gehalten wird. F2S1 spricht sich wiederum für die Betreuung in einer Hand aus. F2B1 äußert sich als einziger befragter Betreuer und führt an, dass er sich oft wünscht, besseres, tiefergehendes Feedback geben zu können.

Bezogen auf das Kolloquium. In Bezug auf das Kolloquium schlagen die Betreuer vor, das Kolloquium stärker am Arbeitsprozess der Bachelorarbeit auszurichten. So möchte F2B2 beispielsweise das nächste Mal das Kolloquium nicht nur an einem Blocktermin abhalten, sondern an zwei Terminen mit einer Sitzung relativ am Anfang. Für die Studierenden (F2S1, F2S4) bedeutet ein prozessbegleitendes Kolloquium aber die Durchführung von wöchentlichen Sitzungen, welche sinnvoller sind, da man „intensiv mitbetreut wird“ (F2S1, Z. 527) und Motivation und Austausch gefördert werden:

„Und genau das ist ja das, dass ich mit so dieser Austausch ein bisschen zu fördern. Natürlich auch sehr an die Motivation dann gebunden von den Teilnehmern und deshalb denke ich eben, dass so Wochenendseminare nicht so viel bringen, weil wenn man da von zehn bis sechs, halb sechs, da sitzt haben nach zwei oder drei Stunden einfach die meisten keine Lust mehr, denken sich: ‚Ach, was könnte ich jetzt gerade alles machen.‘ Weil ich finde eigentlich, dieses alle zwei Wochen oder einmal die Woche so zwei Stunden, finde ich, also das ist etwas, da kann man eigentlich nur gewinnen, als Student dabei“ (F2S4, Z. 566-572).

Im Gegensatz dazu bewertet F2S2 das Blockseminar positiv und findet, es fördert den informellen Austausch. Sie wünscht sich, dass die Termine zu einem sinnvollen Zeitpunkt (etwa zur Hälfte oder gegen Ende der Bearbeitungszeit) liegen.

Inhaltlich sollten weiterhin die Vorstellung des Standes der Arbeit und die Diskussion im Mittelpunkt stehen. D.h. die Studierenden sehen den Mehrwert einer Projektvorstellung und -diskussion darin, dass sie selbst gelegentlich ‚betriebsblind‘ sind und den Austausch mit den anderen Studierenden als wertvoll empfinden (vgl. F2S4). Allerdings wünschen sich die Studierenden etwas mehr Flexibilität in Bezug auf die Themenvorstellung, z.B. dass sie von der Länge her an die aktuellen Bedingungen und Bedürfnisse angepasst werden kann.

F2B2 empfindet die Vermittlung wesentlicher Informationen zum Arbeitsprozess oder zu Formalia zu Beginn des Kolloquiums als sehr sinnvoll. Zusätzlich können nach dem Wunsch von F2S1 die Methoden noch stärker in den Mittelpunkt gerückt werden, „dass man da einfach dann mehr so darauf eingeht, was für Methoden verwendet ihr, wie kommt ihr damit klar, was für Probleme habt ihr“ (F2S1, Z. 542-544). F2B2 integriert zudem das Exposé nicht als verpflichtendes Element und möchte dies in Zukunft tun, weil es hilft, „im Vorfeld das Thema entsprechend sinnvoll einzugrenzen oder das im Rahmen von der Bachelorarbeit gut bearbeitbar ist“ (F2B2, Z. 420-422). Generell wäre auch eine Umsetzung in kleineren, thematisch geordneten Gruppen möglich, wie F2S3 meint:

„... dass man das vielleicht in Gruppen auch eher erarbeitet, also gar nicht mal so dieses frontal Lehrende: Vorne sitzt einer, hält einen Vortrag und dann gibt es noch zehn Minuten Fragen, sondern vielleicht nach Themen ein bisschen sortiert hätte eben, dass die Leute, die sich eben mit Arbeitssoziologie sich zusammen setzen oder, dass die Leute, die eben in Richtung Gender etwas schreiben, sich zusammen setzen oder Wissenschaftssoziologie“ (F2S3, Z. 540-545).

Zudem äußern die Studierenden den Wunsch, dass sich die Dozenten vorab schon etwas mit dem vorgestellten Thema auseinandersetzen, um bei der Präsentation nicht ‚bei Null‘ anfangen zu müssen.

Bezogen auf die Zeit vor der Bachelorarbeit. In Fall II gibt es im Gegensatz zu Fall I vergleichsweise viele Wünsche bzw. Verbesserungsvorschläge für die Zeit *vor* der Bachelorarbeit. So wünscht sich F2S2 einheitliche Vorgaben für alle, da unterschiedliche Betreuer unterschiedliche Maßstäbe setzen und unterschiedliche Dinge erwarten. F2S2, F2S4, F2S5 und F2B2 sehen eine gezieltere Vorbereitung auf die Bachelorarbeit als ein zentrales Verbesserungskriterium an. Für die einen bedeutet das, dass es vier bis fünf Monate vor Start der Bearbeitungszeit eine Kick-Off-Veranstaltung mit den wichtigsten, gebündelten Informationen gibt. Die Studierenden wissen z.B. nicht, wann sie mit der Themensuche anfangen sollen, bei welchem Thema sie zu welchem Lehrstuhl zwecks Betreuung gehen sollen, wie man ein Exposé schreibt, wann man damit anfangen soll. Für die anderen bedeutet es, dass die Themenfindung stärker unterstützt wird, indem die Betreuer ihre Forschungsschwerpunkte offenlegen.

Bezogen auf die Zeit nach der Bachelorarbeit wünscht sich F2S3, dass sich die Dozenten und Betreuer Feedback einholen und es für die zukünftige Ausgestaltung der Betreuung nutzen. F2S1, F2S4 und F2B3 wünschen sich eine längere Bearbeitungszeit, um sich in die Bachelorarbeit einzufinden und sich mit dem Thema vertieft auseinandersetzen zu können oder auch ernsthaft empirisch arbeiten zu können. Dass die Betreuer Themen vorgeben, steht nicht zur Debatte. Jedoch schlägt F2B3 vor, die Bachelorarbeit stärker an das ein Semester zuvor stattfindende Forschungspraktikum zu koppeln und die entstehenden Synergien zu nutzen. F2B2 empfindet es zudem sinnvoll, einen Crashkurs zum wissenschaftlichen Arbeiten anzubieten. Eine Studentin findet einen Wiederholungworkshop zu empirischen Methoden hilfreich.

Digitale Medien. Weiter vorne wurde bereits konstatiert, dass der Medieneinsatz noch geringer als bei Fall I ist. Diese generelle Haltung zeigt sich an den Antworten der Studierenden auf die Frage, welche Medien in einem ‚Wunschpaket‘ eingesetzt werden könnten. So wünscht sich F2S1 uneingeschränkten Zugriff zu Datenbanken, um die Recherche zu erleichtern und dass man E-Mails an den Betreuer schreiben kann und schnelle Antworten erhält. F2S3 und F2S4 können sich des Weiteren eine Plattform bzw. ein Forum zum Austausch mit den anderen Studierenden vorstellen. F2S4 beschreibt und begründet diese Idee:

„... so eine Art eine Gruppe, sage ich jetzt mal, egal wo, sei es jetzt dann facebook oder diese iversity, wo man, wo einfach alle Leute drinnen sind oder selbst so einen E-Mail Verteiler würde es ja auch tun. Ja weil, wenn irgendjemand ein ganz brennendes Problem hat mit SPSS funktioniert nicht, wie hm, hm, hm, ich finde keine Antwort. Der kann das dann einfach reinschreiben und ob jetzt der Dozent antwortet am Sonntagabend oder irgendjemand, der gerade selber vor dem Computer hockt und eine Idee hat, das ist ja egal, so lange geholfen wird. Also das fände ich eigentlich finde ich nicht schlecht, dass man so ein bisschen vernetzt ist, auch wenn man nicht sich persönlich sieht, das finde ich eigentlich eine, denke das wäre sinnvoll“ (F2S4, Z. 588-596).

Aber F2S3 schränkt die Idee ein, weil sie vermutet, dass die Möglichkeit aufgrund des hohen angenommenen Aufwands nur ungern genutzt wird:

„Da ist dann aber die Frage, ob das, ob das die Studenten selbst nutzen wollen und wie gesagt, ich bin mir da nicht sicher, ob weil ich habe das mitbekommen von anderen Kursen eben, die das einfach mühsam dann finden, obwohl es eine Sache von 20 Sekunden ist“ (F2S3, Z. 722-725).

Gründe, die aus der Sicht der Befragten für den Einsatz von Medien sprechen, sind schnellere Antworten auf Fragen (z.B. über das Forum) und weniger Zeitverlust durch die Anwesenheit.

Weitaus mehr Gründe werden gegen den Einsatz von Medien genannt. F2S1 führt beispielsweise an, dass sie Medien (z.B. facebook) bei Personen, mit denen sie sowieso schon gut befreundet ist, nutzen würde. Bei anderen (also bei den Personen, die gerade Bachelorarbeit schreiben) würde sie den persönlichen Kontakt bevorzugen. F2S3 sieht wesentliche Vorteile einer fachlichen Face-to-face-Diskussion aufgrund der Synchronität der Antworten. Generell erkennen die Befragten aus der Soziologie den Mehrwert des Medieneinsatzes eher nicht. Den Studierenden fällt kein Szenario ein, in dem ein Medieneinsatz von Vorteil wäre oder sie präferieren ein Face-to-face-Szenario. F2S3 vermutet, dass eine Diskussion oder Ergebnisaustausch über Medien nicht funktionieren würde, weil die Angst zu versagen oder negatives Feedback zu bekommen noch zu groß ist bzw. es nach wie vor als Tabu gilt, Probleme oder wenig erfolgreiches Vorgehen vorzustellen, auch wenn dadurch eine Lösung herbeigeführt werden könnte.

5.3.9 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Bei Fall II schlägt sich das schlechte Betreuungsverhältnis in der Ausgestaltung der Betreuung nieder: Die Betreuungsdyade von Fall I wird in Fall II zu einer Triade, bei der der Dozent des Kolloquiums durch einen Betreuer und einen Professor, dessen Unterschrift unter dem Gutachten steht, erweitert wird. Auffällig ist hier, dass die Kolloquien fast immer von wissenschaftlichen Mitarbeitern und ausschließlich im Block gehalten werden. Dadurch werden die Kolloquien zwangsweise nur punktuell für die Studierenden relevant und begleiten nicht den gesamten Arbeitsprozess. Dies äußert sich auch darin, dass Kolloquium und Sprechstunde relativ wenig verzahnt sind und dass das Kolloquium eher als zusätzliche Begleitung und Ergänzung, denn als gleichwertige Komponente gesehen wird. Teilweise erfüllt es die Funktion eines Kontrollorgans, mit dessen Hilfe aus einer anderen Perspektive sichergestellt werden kann, ob der Prozess noch läuft. Ausnahme ist hier ganz klar das Kolloquium von F2B3, die berichtet, dass bei einer guten didaktischen Ausgestaltung des Kolloquiums viel weniger individuelle Sprechstundentermine anfallen.

Auffällig ist, dass in Fall II die organisationalen Rahmenbedingungen weniger ins Gewicht fallen als bei Fall I. Die formal durch den Professor geleistete Unterschrift wird von den Studierenden und den Mitarbeitern kommentarlos hingenommen. Die Bearbeitungszeit von zehn Wochen wird zwar als zu kurz bemängelt, aber nicht in dem Ausmaß wie in Fall I. Was durchaus ein Problem

darstellt, ist die unzureichende Vorbereitung auf die Bachelorarbeit durch das Curriculum. Damit ist aber weniger die inhaltliche Ausrichtung gemeint, sondern vielmehr die starke Strukturierung des Studiums bis zur Bachelorarbeit, die dann auf einmal wegfällt. Mehreren Studierenden fällt diese Diskrepanz unangenehm auf. Sie fühlen sich allein gelassen, obwohl sie generell stärker selbstorganisiert als die Studierenden von Fall I wirken. Auch den Lehrenden fällt dieser Widerspruch auf. Sie sehen es als didaktische Herausforderung, den Lernprozess offener zu gestalten als den Rest des Studiums, aber gleichzeitig den Unterschied nicht so groß werden zu lassen, dass die Studierenden überfordert wären. Insgesamt nimmt die didaktische Herausforderung, die Rahmenbedingungen für Studierende machbar zu gestalten, einen weniger großen und wichtigen Platz ein. Außerdem nennen die Betreuer die Herausforderung, die Studierenden dazu zu bringen, das Thema überhaupt zu verstehen, gar nicht. Dies kann damit zusammenhängen, dass keine Themen vorgegeben werden. Neben der dadurch hohen Problemorientierung zeichnet sich die Ausgestaltung des Prozesses durch eine tendenziell hohe Selbstorganisation (außer bei Problemfällen) und eine mittlere Lernerzentrierung aus. Die Betreuer betonen weniger stark, dass die Studierenden das Angebot so nutzen können, wie es diese brauchen oder möchten. Die kritisch-reflexive Distanz fordern alle drei Betreuer, betonen jedoch einschränkend, dass das Niveau, das bei einer Bachelorarbeit erreicht werden müsse, eher gering sei. Beachtenswert ist der Ansatz, den F2B1 mit seinem Kolloquium verfolgt, in welchem er eine Postersession stattfinden lässt und damit die soziale Kontextualisierung stärkt, da intensiver Austausch entsteht. Die Postersession soll zum einen die kritische Reflexion anregen, eine stärkere Situierung im Wissenschaftsprozess bewirken und zum anderen soll sie der großen Teilnehmerzahl gerecht werden. Insgesamt finden sich aber wenige Aussagen zur sozialen Kontextualisierung, was u.a. daran liegen könnte, dass durch die punktuellen Blocktermine weniger soziale Einbettung erfolgt und weniger Anlässe für einen Austausch mit den Lernenden oder dem Lehrenden bestehen.

F2B2 hält ein Kolloquium, das sich ausschließlich an der Präsentation des Standes der Arbeit orientiert. F2B3 hält ein stärker didaktisch ausgestaltetes Kolloquium, das einzelne Aufgaben ins Auge fasst, aber sich ebenfalls auf die Vorstellung und die Diskussion des Standes der Arbeit konzentriert. Die Bewertung der Kolloquien fällt schwerpunktmäßig negativ aus. Die Studierenden bemängeln vor allem, dass der Lehrende nicht kompetent genug sei, dass keine Diskussion zustande komme und dass das Kolloquium wenig nützlich wäre. Demgegenüber bewerten sie die Sprechstunde (bis auf die Bewertung von F2S5) gemeinhin eher positiv.

Die Lehrenden sehen sich in Fall II schwerpunktmäßig als Berater. Die Aussagen wirken zudem stark produktorientiert und weniger an der Persönlichkeit(sentwicklung) der Studierenden ausgerichtet. Deutlich wird, dass die Lehrenden in Fall II weniger direktiv und lenkend eingreifen als in Fall I, sondern sehr viel mehr Verantwortung auf die Lernenden übertragen.

Wie in Fall I ist auch in Fall II keine gezielte Anleitung von Reflexion zur Förderung von Schlüsselkompetenzen erkennbar. Auffällig ist, dass trotzdem vergleichsweise häufig auf den Erwerb von Fähigkeiten im Bereich der Selbstorganisation verwiesen wird – insbesondere durch die Studierenden selbst. Die genannten Schlüsselkompetenzen werden weniger stark auf den Beruf bezogen und als weniger berufsrelevant eingeschätzt als in Fall I.

Die Wünsche für ein Idealkonzept zur Unterstützung der Bachelorarbeit orientieren sich zum Teil an den bisher aufgezeigten Grenzen des Angebots. So favorisieren die Befragten statt den Blocksitzungen ein prozessbegleitendes Kolloquium, welches das Arbeiten sowie den Austausch und die Motivation unterstützen könnte. Auch andere Formate, wie etwa die Kleingruppenarbeit innerhalb des Kolloquiums, werden nicht ausgeschlossen. Die Studierenden wünschen sich vor allem mehr Begleitung in der Zeit vor der Anmeldung der Bachelorarbeit bzw. dem Kolloquium, z.B.

durch eine Infoveranstaltung oder Hilfe bei der Themenfindung (aber keine Themenliste). Bezüglich der Betreuungstriade zeichnet sich ab, dass die Studierenden, die mit ihrem Betreuer zufrieden sind, sich dafür aussprechen, alles in eine Hand zu geben und die Studierenden, die mit einem ihrer Ansprechpersonen Probleme haben, sich wünschen, dass die Notengebung und die Beratung nicht in einer Hand liegen. Zudem äußern die Studierenden den Wunsch, die Anforderungen der Bachelorarbeit an die Ausgestaltung des restlichen Studiums anzupassen (oder umgekehrt). Für die Zeit nach der Bachelorarbeit wünschen sich weder Betreuer noch Studierende eine Nachbesprechung, jedoch finden die Studierenden es sinnvoll, dass die Veranstaltung und die Betreuung evaluiert werden, d.h. dass sich die Lehrenden Feedback einholen.

Die Mediennutzung fällt, sowohl auf informelle als auch auf formale Kontexte bezogen, sehr gering aus. Die Nutzung eines LMS für das Kolloquium erachten die Befragten als weniger sinnvoll, da sie die Inhalte lieber per E-Mail versenden. Was einen zukünftigen Einsatz von Medien angeht, sind Studierende eher skeptisch. Auch wenn einzelne Studierende Vorteile eines solchen Einsatzes (z.B. Zeit- und Ortsunabhängigkeit) sehen, wird daran gezweifelt, ob der Großteil der Studierenden ein solches Konzept annehmen würde.

5.4 Fall III: Erziehungswissenschaft

Das Studienfach Erziehungswissenschaft ist häufig ein Massenstudiengang, so auch im ausgewählten Fall III. Der Studiengang wird von drei Professuren getragen und verfügt damit über ein relativ schlechtes Betreuungsverhältnis. Zudem hat er mit nur 15 ECTS den geringsten Methodenanteil der ausgewählten Fälle. Die Bachelorarbeit nimmt mit zwölf ECTS ebenso wie die empirischen Methoden einen relativ geringen Anteil am Curriculum ein. Besonders ist, dass die Bachelorarbeit, die innerhalb von drei Monaten verfasst werden muss, nicht durch ein Kolloquium unterstützt wird. Es gibt – bis auf formale Anforderungen, wie etwa den feststehenden Titel der Bachelorarbeit – keine Auflagen, um die Arbeit anzumelden und die Bearbeitung zu beginnen. D.h. der Zeitraum, in dem die Bachelorarbeit verfasst wird, kann dem offiziellen Bearbeitungszeitraum entsprechen. Die Bachelorarbeit soll zeigen, „dass der Kandidat in der Lage ist, ein Problem aus dem Studiengang selbständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten“ (F3D1, §18(1)).

Tabelle 24: Charakteristika Fall III

Fall III	
Studiengang	Erziehungswissenschaft
Betreuungsverhältnis	01:38
Methodenausbildung	15 ECTS
Bisheriges Kolloquium	nein
Gewichtigkeit der BA-Arbeit	12 ECTS

5.4.1 Befragte

Für die Interviews können insgesamt vier Betreuer gewonnen werden, von denen eine Professorin ist. Auch auf Studierendenseite stehen fünf Studierende für ein Interview zur Verfügung. Die Abgabe der Bachelorarbeit liegt dabei zwischen zwei und 24 Monate zurück.

Tabelle 25: Übersicht Befragte Fall III

Übersicht Befragte	Dauer und Art des Interviews	Zeitpunkt Abgabe	Betreuung durch
F3S1	Ca. 30 min, face to face	Abgabe 24 Monate zuvor; Note: 1,5	Wissenschaftlicher Mitarbeiter
F3S2	Ca. 25 min, face to face	Abgabe 2 Monate zuvor; Note unbekannt	Wissenschaftlicher Mitarbeiter
F3S3	Ca. 45 min, face to face	Abgabe 3 Monate zuvor; Note unbekannt	Postdoc
F3S4	Ca. 30 min, face to face	Abgabe 3 Monate zuvor; Note: 1,3	Postdoc (F3B2)
F3S5	Ca. 45 min, face to face	Abgabe 8 Monate zuvor; Note: 2,5	Postdoc (F3B4)
Übersicht Befragte	Dauer und Art des Interviews	Berufliche Stellung	
F3B1	Ca. 40 min, face to face	Postdoc	
F3B2	Ca. 40 min, face to face	Postdoc	
F3B3	Ca. 40 min, face to face	Professor	
F3B4	Ca. 45 min, face to face	Postdoc	

5.4.2 Unterstützungsangebot aus Sicht der Interviewten

Fall III unterscheidet sich insofern von Fall I und 2, als dass es kein begleitendes Kolloquium gibt. Lediglich eine Betreuerin gibt an, freiwillig ein Kolloquium, das ihr aber nicht auf das Lehrdebutat angerechnet wird, zu halten: „Ich [habe] ein Kolloquium angeboten, allerdings nicht im offiziellen Lehrdebutat, denn die Möglichkeit gab es noch nicht. Das musste man dann so freiwillig machen, mehr oder weniger“ (F3B4, Z. 17-19). Obwohl oder eventuell gerade weil es kein Kolloquium gibt, nennen sowohl Studierende als auch Lehrende relativ viele Angebote zur Un-

terstützung. Die Studierenden suchen sich verstärkt ‚Sparring-Partner‘ außerhalb der Universität, die sowohl dem fachlichen Austausch als auch der moralischen und die emotionalen Unterstützung dienen. So berichtet etwa eine Studentin, dass „die Freundin von meinem Vater Psychologin [ist] bzw. hat erst Sozialpädagogik studiert und dann Psychologie, und die konnte ich eigentlich auch nachfragen, wenn ich irgendwelche Probleme hab, also vor allem jetzt so im fachlichen Bereich irgendwie“ (F3S5, Z 18-20.). Drei der fünf Studierenden nutzen zudem den informellen Austausch mit Kommilitonen, der aber nicht über digitale Medien abläuft, sondern über Telefon oder Gespräche in der Bibliothek. Zwei Studierende geben hingegen an, sich überhaupt nicht informell auszutauschen.

Tabelle 26: Wahrgenommenes Unterstützungsangebot Fall III

Unterstützungsangebot Studierendensicht	Anzahl der Nennungen (jedes Interview max. 1 mal)
Fachliche Ansprechpartner außerhalb der Uni	1 von 5
Informeller Austausch mit Kommilitonen	3 von 5
Infoveranstaltung	2 von 5
Kein informeller Austausch	2 von 5
Projektpartner (der BA-Arbeit)	1 von 5
Sprechstunden beim Betreuer	5 von 5
Sprechstunden beim Zweitkorrektor	1 von 5
Unterstützung durch Familie/Freunde	3 von 5
Workshops/Kurse	1 von 5
Unterstützungsangebot Betreuersicht	
Beispielhafte Arbeiten	1 von 4
Informationsblatt	1 von 4
Informeller Austausch unter Studierenden	1 von 4
Freiwillig gehaltenes Kolloquium	1 von 4
Programm zum wissenschaftlichen Schreiben	1 von 4
Propädeutikum	1 von 4
Sprechstunden	4 von 4
Telefonische Beratung	1 von 4

Die Betreuer nennen weitaus mehr Angebote als die Betreuer der anderen Fälle. So setzen sie wie in Fall I beispielhafte Arbeiten oder auch ein Informationsblatt ein. Auffällig ist aber der Blick auf das gesamte Studium. So nennen die Befragten das Propädeutikum aus dem ersten Studienabschnitt und der informelle Austausch der Studierenden als wichtige Angebote.

5.4.3 Organisationale Rahmenbedingungen

Die organisationalen Rahmenbedingungen sind auch in diesem Fall prägend. Zum Beispiel ist in der Prüfungsordnung kein Kolloquium verankert, was viele Betreuer bedauern. Außerdem führt die fehlende Verankerung dazu, dass wenn ein Lehrender ein Kolloquium anbieten möchte, es nicht von Seiten der Universität anerkannt wird.

„Ich mache das alles zusätzlich und freiwillig und dann kommen die alle hier hin und dann merke ich irgendwie, jetzt habe ich auch einmal eine Zeit lang keine Lust mehr, . . . da bekommt man nichts dafür, das ist, vom Lehrdeputat bekommt man 0,05 irgendetwas angerechnet und es gehen Stunden um Stunden dabei herum, das finde ich schon, das nervt mich manchmal und da irgendwie so ruhig zu bleiben und das nicht auf dem Rücken der Studenten irgendwie zu sagen . . . und da bin ich auch manchmal so [sauer] auf diesen Studiengang und auf diese ganze Massenveranstaltung, dass man die Leute da so durchschleusen muss und dass es dafür irgendwie so wenig Gegenleistung gibt“ (F3B4, Z. 255-263).

Auch die Studierenden bedauern, dass es kein Kolloquium gibt: „Das hat mir total gefehlt“ (F3S1, Z. 15), äußert sich F3S1.

Eine zentrale Hürde, die sich aus den organisationalen Rahmenbedingungen ergibt, ist die Anforderung, die Arbeit schon mit einem fertigen Titel anzumelden. D.h. der Titel, mit dem die Arbeit drei Monate vor der Abgabe angemeldet wird, kann nicht mehr geändert werden.

„Nein, es gibt auch keine Arbeitstitel, es gibt nur Titel und das Wort ‚Arbeitstitel‘ ist gestrichen worden, um zu signalisieren: ‚was angemeldet ist, wird gemacht‘. Und deswegen, weil man dann eben nichts mehr verändern kann, muss man schon so ein bisschen Gehirnschmalz da drauf verwenden, dass das dann auch stimmig ist, aber einen nicht zu sehr einengt irgendwie“ (F3B4, Z. 69-76).

Häufig verschiebt sich in dieser Zeit aber noch der Schwerpunkt des Themas bzw. der Forschungsfrage, wodurch Probleme entstehen können, etwa wenn erst im Nachhinein klar wird, dass die Arbeit in eine ganz andere Richtung geht als der angemeldete Titel. Für die Studierenden ist das durchaus nervenaufreibend: „Am Schluss hatte ich noch einmal ein riesen, riesen Problem, mit dem Titel der quasi bewilligt wurde und der dann in der Bachelorarbeit war“ (F3S1, Z. 62-64). Im Grunde ist für die Anmeldung eines Themas nicht zwingend Vorarbeit notwendig, denn die Betreuer fordern kein Exposé. In einigen Fällen kann es sogar sein, dass die Zeit, die für die Bachelorarbeit von Anfang bis Ende benötigt wird, tatsächlich der offiziellen Bearbeitungszeit entspricht. In den Interviews zeigt sich aber, dass die Studierenden teilweise aufgrund dieser strikt gehandhabten Regelung versuchen, die Anmeldung des Themas so lange hinauszuzögern, „bis ich mir absolut sicher war, dass diese Arbeit auch auf der Literatur steht und das es machbar ist“ (F3S2, Z. 148-150).

Aufgrund des fehlenden Kolloquiums gibt es bei Fall III allerdings keine Probleme durch verschiedener Rückmeldungen oder Meinungen von Betreuern und Dozenten. Zudem können in diesem Studiengang alle, die durch den Prüfungsausschuss dazu berechtigt werden, Bachelorarbeiten betreuen und benoten. Dazu zählen neben den Professoren und Postdoktoranden auch wissenschaftliche Mitarbeiter. Im Unterschied zu Fall I betreuen und bewerten diese hier offiziell und können sich den Aufwand (wenn auch in dem sehr geringen Umfang von 0,05 SWS pro Arbeit) auf ihr Lehrdebutat anrechnen lassen.

5.4.4 Wie werden die Unterstützungsangebote gestaltet?

Fall III zeichnet sich dadurch aus, dass aktuell kein Kolloquium existiert. Doch im Rahmen der Überarbeitung der Prüfungsordnung zum Wintersemester 2013/14 (ca. 1 Jahr nach den Interviews) soll auch ein Kolloquium im Studium verankert werden. Dafür werden vielfältige Gründe von Betreuern und Studierenden angeführt.

5.4.4.1 Gründe für ein Kolloquium

Ein Grund für die Einführung eines Kolloquiums ist, dass durch die Menge an Studierenden der Betreuungsbedarf steigt. Ein Kolloquium soll also eingeführt werden, „damit die Studierenden dann besser betreut oder anders betreut werden“ (F3B2, Z. 15-16). Ein weiterer Grund ist der Wunsch, der Bachelorarbeit im Vergleich zu anderen Prüfungsleistungen mehr Gewicht im Studium bzw. bei der Gesamtnote zu geben. F3B3, die befragte Professorin, die bei der Reformierung des Studiengangs eine wichtige Rolle einnimmt, begründet die Einführung auch mit der Zustimmung bzw. dem Wunsch der Studierenden.

... wir ja, machen wir ja diese Reform des BA-Studiums sehr eng zusammen mit Studierenden und da stieß diese Idee, ein Kolloquium hinzuzufügen schon auf sehr positive Resonanz, gerade eben unter dieser Perspektive, dass sie sagten, es wäre ja auch mal interessant, was die anderen machen, über den engen Freundeskreis hinaus, einfach mal zu sehen, was gibt es überhaupt an möglichen Themen und

auch nochmal mehr zu erleben, wie andere ja sozusagen dann schließlich zum Endergebnis kommen“ (F3B3, Z. 24-30).

Wenn kein Kolloquium vorhanden ist, können eventuell die Vorteile, die ein begleitendes Seminar bieten würde, genauer benannt werden. Bei F3 ergibt sich eine lange Liste an potenziellen Vorteilen eines Kolloquiums. Die befragten Betreuer stimmen überein, dass ein Kolloquium in erster Linie den Austausch zwischen den Studierenden, aber auch zwischen Betreuern und Studierenden, fördern würde. Des Weiteren können durch ein Kolloquium die Schritte des Arbeitsprozesses expliziter werden, da man sie bei anderen nachvollzieht (F3B3). Dies kann helfen, den eigenen Arbeitsprozess stärker zu reflektieren und zu hinterfragen. Zudem ermöglicht der Austauschprozess das Zeitmanagement und eine kritische Haltung zu fördern (F3B1). Ein wesentlicher Aspekt, der durch ein Kolloquium gefördert werden könnte, wäre die Positionierung zur eigenen Arbeit und eine kritisch-reflexive Distanz, die eingenommen wird, weil durch die soziale Kontextualisierung ein Diskurs entsteht:

„Weil man automatisch in einen wissenschaftlichen Diskurs eigentlich auch rein kommt, also nicht nur, dass es glaube ich selbst einem noch einmal etwas bringt, wenn man so eine Arbeit dann vorstellt, sich positionieren zu müssen, sich versprachlichen zu müssen, dann muss man das irgendwie noch einmal klar machen“ (F3B1, Z. 509-513).

F3B4, die bereits ein Kolloquium durchführte, meint, dass das Kolloquium eine Entlastung bezüglich immer wieder auftretender Fragen darstellt:

„Da geht es eher um das voneinander und miteinander Lernen, in der Sprechstunde ist es oft so, ich erkläre alles fünf Mal, also jeder kommt wegen der gleichen Fragen irgendwie da angeschlichen“ (F3B4, Z. 194-196).

Die Studierenden sehen ein Kolloquium als durchaus hilfreich und sinnvoll an. F3S1, F3S2 und F3S3 äußern sich sogar explizit dazu, dass ein Kolloquium ihnen bei der Bachelorarbeit geholfen hätte. Auch die Studierenden meinen, dass ein Kolloquium einen stärkeren Austausch fördern würde, wobei sie weniger den fachlichen Austausch als die soziale Eingebundenheit und moralisch-motivationale Unterstützung sehen.

„Und man hat einfach nicht das Gefühl, dass man alleine jetzt hier gerade an seiner oh großen Abschlussarbeit sitzt und immer diese Panik, die sich dann so manchmal so ein bisschen einschleicht, weil man einfach dann [wenn es ein Kolloquium gibt] immer wieder mit Leuten zusammen kommt, die in der gleichen Situation sind und dann auch jemanden hat, wo man Fragen stellen kann. Also es wäre sehr bereichernd gewesen“ (F3S1, Z. 125-129).

Ein Kolloquium ist in den Augen der Studierenden auch eine implizite Hilfe zur Zeitplanung: „Wenn ich jetzt jede Woche ein so ein Seminar hätte, . . . dann beschäftige ich mich gleich von Anfang an mit einer Bachelorarbeit“ (F3S3, Z. 492-493). Zudem kann es die Themenfindung unterstützen und gibt einen zusätzlichen Rahmen, innerhalb dessen man inhaltliche Fragen stellen kann. Das spart einem einerseits einen Sprechstundentermin und andererseits können vielseitigere Antworten auf die Fragen gegeben werden.

F3S4 und F3S5 sehen die Einführung eines Kolloquiums aber auch mit kritischen Blicken. F3S5 bewertet eine einführende Informationsveranstaltung als ausreichend: „Ich finde, da braucht man dann nicht unbedingt ein Seminar, sondern die Infoveranstaltung war dann eigentlich genug. Und für so spezifische Probleme, kann man sich dann auch nicht so unbedingt an den Dozenten irgendwie wenden“ (F3S5, Z. 406-408). F3S4 sieht den Zeitaufwand, den sie dadurch hätte, kritisch und bewertet den Mehrwert, den ihr das Kolloquium gebracht hätte geringer.

„Nein, zum einen hätte es mich mehr unter Druck gesetzt, eben weil ich wieder den Vergleich gehabt hätte mit den anderen. Zum anderen hätte, also ich habe einfach nicht so viel Zeit, ich muss nebenher viel arbeiten für die Studiengebühren, von dem her wäre es für mich wieder verlorene Zeit gewesen, wahrscheinlich. . . . Und in einem Seminar ist ja nicht individuell, um die eigene Arbeit geht, sondern so allgemein und ob das dann mir so geholfen hätte und auf meine Probleme gepasst hätte, weiß ich nicht, glaube ich eben eher nicht“ (F3S4, Z. 353-361).

Diese ablehnenden Aussagen spiegeln im Wesentlichen die negativen Bewertungen vom Kolloquium aus Fall I und Fall II, können also als realistisch eingeschätzt werden. Sie zeigen erneut die individuell unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden.

5.4.4.2 Sprechstunden

Grundlegende Anforderung für die Sprechstunde ist, dass die Studierenden eine Besprechungsgrundlage mitbringen. Dies kann eine Gliederung oder eine Verschriftlichung einer Idee sein. Wichtig ist den Betreuern, dass Studierende etwas haben, über das sie reden können. Auffällig ist, dass in Fall III fast immer auf ein Exposé verzichtet wird und der Schwerpunkt auf der Erarbeitung einer Gliederung liegt. F3B2 bietet an, dass die Studierenden auch ein Exposé verfassen können, aber „damit können die meisten Studierenden nichts anfangen“ (F3B2, Z. 33). Dies ist insofern von Relevanz, als dass das Erstellen eines Exposés helfen kann, die Arbeit zu strukturieren und den Arbeitsprozess zu planen. Dieser Vorteil wird umso wichtiger, wenn es keine zusätzliche Unterstützung durch ein Kolloquium gibt. Eine Studentin berichtet in dem Zusammenhang, ursprünglich zu einem bestimmten Betreuer zu wollen, dieser verlangte jedoch ein Exposé, weswegen sie stattdessen einen anderen Betreuer wählte (F3S3).

F3B2 möchte vor der Abgabe einmal ein Kapitel lesen, um auf grundlegende Fehler oder Zitationsfehler hinweisen zu können.

Die Häufigkeit der Sprechstundenbesuche variiert weniger stark. Eine Studentin ist nur einmal zur Themenfindung und dann zur Gliederungsbesprechung in der Sprechstunde, die anderen sprechen von drei bis vier Besuchen. In den Sprechstunden wird aus Studierendensicht vor allem die Themenfindung besprochen, wie das folgende Zitat illustriert: „Das andere [da] ging es am Anfang ganz viel um die Themenfindung, also weil ich nicht gleich wusste, wie ich das Thema formulieren soll und ich auch nicht genau wusste, worauf ich inhaltlich hinaus will“ (F3S4, Z. 32-34). Auch die Themenbenennung ist ein wesentlicher Besprechungsgrund, da sich der Titel nach der Anmeldung nicht mehr ändern lässt. Zudem besprechen die Studierenden ihre Gliederung und ggfs. das Erhebungsinstrument.

Die Studierenden müssen auch verschiedene Aufgaben erledigen. Konkret bedeutet das, den Stand der Arbeit vorzustellen, Themenvorschläge mitzubringen, zu verwendende Literatur oder das Erhebungsinstrument abzusprechen oder eine Gliederung zu entwickeln. Zum Teil erhalten die Studierenden dabei relativ intensive Betreuung:

„Und bevor wir den Fragebogen besprochen haben, wollte er noch einmal von mir eine Zusammenfassung von meiner Fragestellung und welche Konzepte ich habe, dass er den Fragebogen besser anschauen kann, ob der so ok ist. Das waren, glaube ich, mal 15 Seiten, die ich da abgegeben habe“ (F3S4, Z. 73-76).

Die Studierenden beschreiben die Rolle des Betreuers in der Sprechstunde sehr genau, da der Kontakt mit dem Betreuer die einzige direkte Betreuungsleistung in Fall III darstellt. Da es zum Zeitpunkt der Befragung kein Kolloquium und kein einheitliches Informationsblatt zu Formalia gibt, ist es Aufgabe der Betreuer, Fragen zum Formalen zu klären. Zudem helfen diese bei der

Themenfindung und liefern neue Ideen, beispielsweise, indem sie Input geben, also Theorien erklären. Häufig erfolgt auch ein gemeinsames Brainstorming, wie F3S5 schildert:

„Ja, was ich auch echt gut fand, dass man schon immer die Unterstützung hatte. Aber sie hat nicht so arg irgendwie eingegriffen, und bei den Sitzungen, schon immer nachgefragt. Aber ich habe halt immer so von mir erzählt, wie ich mir das so vorstelle, und sie hat dann nachgefragt und hat dann gemeint: ‚Ja so und so könnte man das doch auch machen.‘ Ja also, eigentlich relativ gleichberechtigt irgend-wie von den Anteilen her“ (F3S5, Z. 78-83).

Hieraus kann man schon eine weitere wesentliche Funktion des Betreuers ablesen, nämlich durch Fragen anzuleiten. „Sie hat dann schon immer auch so ein paar Fragen gestellt, und meinte: ‚Ok, wie ist das so bei Ihnen? Wie sehen Sie das so?‘“ (F3S5, Z. 63-64), beschreibt F3S5 die Situation. Gleichzeitig steht natürlich die Beantwortung von Fragen, aber auch die Beseitigung von Unsicherheiten im Mittelpunkt (vgl. F2S4).

Neben dieser eher motivationalen Steuerung, gibt es auch Denk- und Handlungsanstöße von den Betreuern, die in Form von Literaturhinweisen und -tips erfolgen können. Zudem geben sie konkrete Vorgaben, grenzen die Projekte der Studierenden ein und achten darauf, dass sie machbar bleiben. Die Betreuer kritisieren die Arbeit anhand der Vorstellungen des Standes der Arbeit oder sogar anhand eines Kapitels, das sie lesen. Dennoch zeigt sich insgesamt die Tendenz, die Studierenden bei der eigenen Entscheidung zu unterstützen, indem beispielsweise die Betreuer Möglichkeiten aufzeigen, die endgültige Entscheidung aber bei den Studierenden liegt. „Ich hatte schon das Gefühl, dass ich meine eigenen Entscheidungen treffen konnte, auch bezüglich jetzt der Themenwahl, war es eigentlich echt so“ (F3S5, Z. 91-92), äußert sich F3S5.

5.4.4.3 Bewertung Sprechstunden (Studierendensicht)

Trotz der vergleichsweise vielen Herausforderungen, die genannt werden (vgl. nachfolgende Abschnitte), fällt die Bewertung der Sprechstunde insgesamt positiv aus. Die Studierenden äußern sich lediglich zweimal negativ. Eine negative Bewertung bezieht sich darauf, dass der Betreuer das Thema stark verändert. Die andere Bewertung bezieht sich auf die Regel, dass eine zu häufige Inanspruchnahme der Beratung sich negativ auf die Note auswirkt.

„Mir wurde schon vorher auch gesagt: ‚Sie können gerne kommen, aber zu oft fließt in die Note.‘ Also so, ich weiß es nicht mehr genau, was sie gesagt hat, drei, vier Mal oder so ist in Ordnung und alles was darüber geht wäre halt nicht so positiv“ (F3S1, Z. 19-21).

Positiv bewerten die Studierenden, dass in der Sprechstunde das Thema nicht komplett umgeworfen, sondern nur ergänzt wird (F3S1). F3S3 schätzt es, dass ihr Thema noch verändert wird, weil sie die Umsetzungsmöglichkeiten selbst nicht richtig einschätzen kann. Aufgrund der restriktiven organisatorischen Rahmenbedingungen liegt viel Gewicht auf der Themenbenennung und die Studierenden werten die Unterstützung bei der Benennung als hilfreich. F3S5 findet es gut, dass sie so viel Freiraum bei der Bearbeitung ihres Themas hat. F3S1 empfindet auch die Art und Weise, wie sie beraten wird als hilfreich, unkompliziert und persönlich:

„Vor allem auch so Sachen wie, dass mir aufgezeigt wurde, es ist normal, wenn man eine Krise hat, weil das war so das, was mit wirklich geholfen hat zu sagen: ‚Ok, ich komm jetzt gerade nicht weiter und mir geht es jetzt echt total schlecht und ich habe eine Krise.‘ Und da, da hat mir einfach noch einmal zu sagen: ‚Das ist normal, das geht wirklich jedem so.‘ Also, so etwas, das bisschen so diese emotionale Seite, das hat mir schon auch geholfen“ (F3S1, Z. 31-36).

Damit zeigt sich bei der Sprechstundenbetreuung in Fall III eine neue persönlichere Ebene als in den anderen Fällen.

5.4.4.4 Rolle Betreuer

Die Betreuer sehen sich vorwiegend als Berater (19 kodierte Aussagen von 4 Betreuern). Dazu zählen Tätigkeiten, wie Fragen zu beantworten, Ratschläge zu geben, das Thema aus der Metaperspektive einzuordnen und das Thema einzugrenzen sowie Vorgaben zu machen. So geben die Berater den Tipp, früh mit dem Schreiben anzufangen und versuchen herauszuhören, ob es Schreibblockaden gibt. Den Betreuern ist es wichtig, dass die Studierenden die Rückmeldungen verstehen. F3B2 berichtet, dass er darauf Wert legt, mitzubekommen, ob es läuft und bei Problemen auch tatsächlich zu helfen.

„Das ist mir das Wichtigste, dass der Student mit einem Mehrwert wieder hinaus geht und nicht das Gefühl hat, ich hätte irgendetwas allgemeines geredet, oder irgendetwas, mich wichtig getan oder ihn nicht ernst genommen oder sie nicht ernst genommen. Das, was ich an Impulsen, an Rückmeldung gebe, soll verstanden werden“ (F3B2, Z. 188-192).

Eine zentrale Aufgabe der Betreuer ist es auch, die Studierenden zu ermutigen und ihre Unsicherheit zu bekämpfen. Sieben Aussagen der Betreuer beziehen sich auf die Funktion als Coach. Dazu zählt beispielsweise, wenn der Betreuer davon spricht, den Studierenden durch Fragen anzuleiten, indem er sich an den persönlichen Interessen des Studierenden orientiert oder indem er versucht, den Studierenden erkennen zu helfen, was das aktuelle Problem darstellt. F3B1 ist es dabei wichtig, dass die Studierenden nicht in einer Nehmerhaltung zu ihr kommen, sondern selbst Lösungsvorschläge mitbringen, die dann gemeinsam diskutiert und erweitert werden können. F3B2 gibt an, ein Klima der Offenheit schaffen zu wollen, was ebenfalls als Coaching-Tätigkeit gelten kann.

Die Betreuer beschreiben ihre eigene Rolle auch mit der Förderung der Reflexion. Dies geschieht u.a. durch das Stellen von Fragen sowie durch Hinweise, die in der Sprechstunde gegeben werden. Unter Reflexion verstehen die Betreuer aber fast ausschließlich die fachlich-inhaltliche Reflexion und weniger die des eigenen Vorgehens oder der persönlichen Kompetenzen oder Arbeitsweisen. F3B2 erwartet, dass die Studierenden eine eigene Meinung entwickeln, also „dass sie sagen, auf Basis der Informationen, auf Basis der Theorien habe ich eine Struktur entwickelt, ein Konzept, oder habe weiter gedacht, bleiben offene Fragen?“ (F3B2, Z. 262-263). F3B3 ist es wichtig, dass die Studierenden wissenschaftliche Standards einhalten und ihr Vorgehen nicht an den Methoden, sondern der Fragestellung ausrichten. Insgesamt rückt sie mit ihrer Äußerung zu wissenschaftlichen Standards auch einen zentralen Punkt in Bezug auf die Erwartungen an eine Bachelorarbeit in den Mittelpunkt.

„Da ist schon, da erwarte ich schon, wie ich es vorher schon andeutete, eben die Einhaltung wissenschaftlicher Standards. Weil mir wichtig ist, dass auch eine Bachelorarbeit - natürlich auf einem anderen Anspruchsniveau als eine Masterarbeit oder gar eine Dissertation - wissenschaftlichen Standards entspricht. Ich finde, das ist möglich. Ich gehöre nicht zu den Kollegen, die glauben, eine Bachelorarbeit könne überhaupt nicht wissenschaftlich sein“ (F3B3, Z. 116-120).

In Fall III werden eine Vielzahl von Metaphern für die Beschreibung der eigenen Rolle in der Betreuung verwendet. F3B2 beschreibt sich als ‚Entwicklungshelfer‘, F3B2 sieht sich auch als ‚Korrigierer‘ und F3B1 beschreibt sich als eine Hebamme, die hilft, Gedanken ans Licht zu bringen und aus einer anderen, relativierenden Perspektive unterstützt.

„Wobei ja wissenschaftlich arbeiten für mich auch heißt, dass man ein eigenes Thema findet und das tut weh, das ist halt nun einmal so und dem nach, ja, zum einen, Hebamme ist eigentlich doch ein schönes Bild, wenn man dem anderen zum Thema verhilft und auch zur Bearbeitung des Themas und aber

man doch irgendwie selber dann wahrscheinlich noch einmal auf so einer Meta-Ebene vielleicht noch einmal den ordnenden Blick rein gibt“ (F3B1, Z. 139-144).

F3B3 und F3B4 vergleichen ihre Rolle mit der in einem Patientengespräch, in dem man durch Fragen zur Lösung gelangt. F3B1 beschreibt den Bedarf an einem Zuhörer, der vermutlich aufgrund der fehlenden sozialen Einbettung zustande kommt. Alle vier Betreuer konstatieren, dass sich die Betreuungsansprüche und -anforderungen stark von Studierenden zu Studierenden unterscheiden. Dies bezieht sich sowohl auf den Umfang als auch auf die Intensität der Betreuung. F3B2 geht in diesem Zusammenhang sehr reflektiert mit seinem eigenen Handeln in der Betreuungssituation um und versucht durch bestimmte Ansätze eine bessere Passung auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden herzustellen:

„Für mich ist es auch immer ganz wichtig, ich lobe sehr wenig, das passiert einfach so aus Zeitgründen, dass ich sage ‚ja, ganz tolle Gliederung, super‘ und dann fange ich an, einzelne Punkte zu kritisieren und das gibt dann immer so ein Ungleichgewicht. Ich habe mittlerweile so ein kleines, bin dabei so ein Blatt zu entwickeln, mit Hinweisen, mit meinen Marotten, was ich denn so tue und da steht dann auch, eben auch drauf ‚ein Gut ist immer noch ein Lob, auch wenn ich dann mehr Zeit darauf verwende, Sie darauf hinzuweisen, wo Sie sich weiterentwickeln können‘“ (F3B2, Z. 192-198).

Die Individualität der Studierenden ist mit ein ausschlaggebender Punkt für die didaktische Gestaltung der Unterstützung.

5.4.4.5 Medieneinsatz

Da es in Fall III kein Kolloquium gibt, benutzen die Befragten am häufigsten E-Mails in Bezug auf die Sprechstunde (z.B. für Fragen oder um Material vorab zuzusenden). Die Betreuerin, die ein freiwilliges Kolloquium anbietet, arbeitet eingeschränkt mit dem vorhandenen Learning Management System (LMS), steht ihm jedoch kritisch gegenüber und lädt vor allem Best-Practice-Beispiele nicht dort hoch, weil ihr selbst die geschlossene Teilnehmergruppe noch „ein bisschen zu viel Öffentlichkeit“ (F3B4, Z. 233) ist. Die Studierenden berichten nicht von medienvermitteltem informellem Austausch über beispielsweise soziale Netzwerke oder ähnliches. Insgesamt scheint es aber in Fall III weniger informellen Austausch zu geben.

5.4.4.6 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Betreuersicht)

Wie gestalten die Betreuer die Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens aus, wenn es kein Kolloquium gibt? Diese Frage wird im Folgenden beantwortet.

Lernerzentriert. Die Beratung zeigt sich in verschiedenen Ansätzen lernerzentriert, z.B. wenn die Studierenden selbst die Beratungstermine ausmachen und in Anspruch nehmen müssen, oder wenn F3B4 im freiwilligen Kolloquium die Sitzungstermine nach den Bedürfnissen der Studierenden stattfinden lässt.

Problemorientiert. Die Betreuer gestalten den Prozess des Verfassens der Bachelorarbeit stark problemorientiert. Dies liegt vor allem daran, dass keine Themen vorgegeben werden, sondern die Studierenden sich ihr Thema eigenständig erarbeiten müssen. Die Betreuer sehen das als einen wichtigen Aspekt wissenschaftlichen Arbeitens.

„Ich halte auch überhaupt nichts von Bachelorarbeiten, wenn derjenige, der die Bachelorarbeit betreut, das Thema stellt, da ist es dann schon, da geht es schon los, das es eigentlich keine eigenständige Qualifizierung ist, tut dem anderen auch etwas an“ (F3B1, Z. 136-140).

Es ist aber auch wesentlich, dass sich der Studierende mit dem Thema identifizieren und daraus Motivation schöpfen kann.

„Ich schaue schon sehr darauf, dass die Leute das Thema, also ich mag den Leuten nichts aufdrängen, ich schicke sie lieber noch einmal weg. Also es gibt ja Kollegen, die sagen ‚ja, dann machen Sie jetzt das Thema‘ und so etwas mache ich nicht. Also ich, mir ist wichtig, dass die Leute für sich ein Thema finden, das sie trägt. Weil alle, ist meine Erfahrung, gehen über diese blöde Bachelor-Arbeit in die Knie und kommen zu Krisen und wenn man dann nicht ein Thema hat, von dem man hundert prozentig sagen kann, ‚das ist mein Eigenes‘, dann trägt einen das nicht“ (F3B4, Z. 88-94).

Sozial kontextualisiert. Die Betreuer von Fall III sehen die soziale Kontextualisierung nicht als Teil ihrer Unterstützung. Dies ist ein wichtiges Indiz dafür, dass durch ein fehlendes Kolloquium vor allem die Situierung zu kurz kommt bzw. nicht mitgestaltet wird.

Kritisch-reflexiv. Die kritisch-reflexive Herangehensweise fällt den Studierenden nach Einschätzung der Betreuer schwer, weswegen sie versuchen, die Relevanz einer solchen Herangehensweise zu vermitteln:

„Es braucht auch jedes Mal eine gewisse Zeit an Erklärungen, ihnen zu vermitteln, . . . dass nicht nur die eigenständige Leistung eine Seite Kritik am Ende ist, sondern dass es eigentlich sich durchziehen muss, dass man einen eigenständigen Zugriff auf ein Thema findet und dazu gehört auch Kritik und gehört auch Würdigung dazu“ (F3B4, Z. 355-362).

F3B1 ist vor allem wichtig, dass sich die Studierenden in Bezug auf die theoretischen Zugänge klar positionieren, weswegen sie das in ihren Sprechstunden besonders betont. Auch F3B3 versucht, die Studierenden schon in ihren Seminaren auf die Relevanz der kritisch-reflexiven Distanz hinzuweisen:

„Ich versuche es natürlich in meiner Lehre, sozusagen, ich hab die ja alle in den Vorlesungen – da versuche ich schon diese Notwendigkeit des Selber-Denkens und den eigenen Kopf gebrauchen als permanente Einladung an die Studierenden auszusprechen und auch in meinen Seminaren wissen meine Studierenden, dass sehr offen diskutiert werden kann, dass sozusagen eine Pluralität von Meinungen erlaubt und auch gewünscht ist und in den entsprechenden Betreuungsgesprächen ermuntere ich auch dann entsprechend zu eigenständiger Reflexion“ (F3B3, Z. 168-174).

F3B2 verfolgt denselben Ansatz und ist der Meinung, dass er ganz gut funktioniert, allerdings reflektieren die Studierenden nur fachliche Inhalte und nicht ihren eigenen Arbeitsprozess. F3B4 ist wiederum der Ansicht, dass die Studierenden bei der Bachelorarbeit bereits kritisch reflektieren können sollen.

„Wenn man das dann plötzlich hier in der Bachelorarbeit machen soll, hat es aber noch vorher im Studium nicht gelernt, dann klappt es irgendwie auch nicht, dann hängen die Sachen immer schräg. Entweder man bringt das schon mit oder man lernt das finde ich nur unter größten Anstrengungen im Rahmen der Bachelorarbeit, aber eigentlich müssten sie es bis dahin können, oder sie machen es nicht“ (F3B4, Z. 369-374).

Charakter der Ergebnisse. In Bezug auf den Charakter der Ergebnisse gibt es vielfältige Ansichten. Die Professorin betont, dass auch Bachelorarbeiten einem wissenschaftlichen Anspruch genügen können.

„Dass man natürlich nicht die Erwartung haben kann, dass sozusagen durch eine Bachelorarbeit eine Disziplin entscheidend vorangetrieben wird oder es gar ein Paradigmenwechsel dadurch eingeläutet wird, das ist klar. Aber da ist sozusagen, da gibt’s den Unterschied zwischen Bachelor- und Master- und Diplomarbeiten wie ihn manche Kollegen herbeireden wollen – das kann ich nicht erkennen, muss ich sagen. . . . ich kenne eine Reihe von Bachelorarbeiten, die ich auch selbst betreut habe, . . . die in

der Tat dann auch sogar natürlich begrenzt, aber doch eindrucksvolle eigene Forschungsleistungen darstellen“ (F3B3, Z. 149-162).

F3B2 relativiert, dass der Anspruch einer Bachelorarbeit nicht so hoch sei: „Wenn Studierende etwas Neues entwickeln wollen . . . , finde ich super, aber es ist für mich nicht Bestandteil der Bachelorarbeit. Bachelorarbeit ist für mich der Beweis der Fähigkeit wissenschaftlich arbeiten zu können“ (F3B2, Z. 389-392). Er sieht den Schwerpunkt der Bachelorarbeit auf der Qualifikationsfunktion und nicht auf der Forschungsfunktion und rät den Studierenden vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen von einer eigenen Forschungsarbeit ab und eher zu einer Replikationsstudie. F3B4 zeigt mit ihrer Aussage, dass für sie etwas Neues bedeutet wenn die Studierenden empirisch arbeiten:

„Ich bin jetzt nicht diejenige, die auf Biegen und Brechen sagt, ‚und jetzt müssen Sie aber auf jeden . . . Fall noch eine eigene kleine und sei sie noch so klein, empirische Analyse . . . anfügen, nur damit es aussieht als hätten Sie etwas Eigenes gemacht‘, das ist nicht so mein Ding. Wenn einer irgendwie einen guten Forschungsstand über Kinderbücher da irgendwie rezipiert und auf den Punkt bringt, dann finde ich das auch viel Wert“ (F3B4, Z. 343-348).

F3B4 sieht es also nicht als etwas Neues an, wenn jemand etwas Bestehendes unter einer neuen Fragestellung betrachtet, „aber trotzdem auf . . . hohem Niveau sich mit etwas auseinander setzt. Das weiß ich persönlich auch zu würdigen“ (F3B4, Z. 341-343). Hingegen sehen F3B1, F3B2 und F3B3 es als etwas Neues an, wenn jemand eine neue Herangehensweise wählt, z.B. indem die Studierenden einen neuen Akzent in der Literaturbetrachtung setzen. Es zeigt sich, dass es zum Charakter der Ergebnisse der Bachelorarbeit vielfältige Herangehensweisen gibt. Gemein ist den Betreuern, dass die Arbeiten auf einem ähnlichen Niveau angesiedelt sind, auch wenn sie etwas anderes unter ‚neu‘ verstehen.

Selbstorganisation. Der Großteil der Aussagen bezieht sich aber auf eine hohe Selbstorganisation, die in Fall III eher der Regel als der Ausnahme entspricht.

Geringe Selbstorganisation. Aussagen zur geringen Selbstorganisation kommen vor allem dann vor, wenn es um ‚Problemfälle‘ geht. F3B1 bestellt beispielsweise dann häufiger zu den Sprechstunden ein und überlässt den Studierenden nicht die Wahl, das Angebot selbstgesteuert in Anspruch zu nehmen. F3B4 sträubt sich gegen ein stark angeleitetes Vorgehen, macht es aber, wenn die Studierenden es brauchen:

„Ich merke nur, wenn die Leute das von mir fordern, dann muss ich es geben. Dann muss ich sagen ‚so und zum nächsten Mal und das ist in zwei Wochen, legen Sie bitte das und das vor und jetzt und jetzt melden wir es an, ob Sie wollen, oder nicht‘, also so dann dann, wenn es sein muss, dann mache ich es schon, aber ansonsten irgendwie finde ich, muss man den Leuten viel, das viel lassen mit der Eigenverantwortung. Ich bin ja nicht dafür da, irgendwie einen auf Schule zu machen“ (F3B4, Z. 294-299).

Auch F3B2 berichtet davon, dass er auf Wunsch der Studierenden manchmal stärker anleitet, Deadlines setzt und kontrolliert. F3B3 versucht, Irrwege der Studierenden zu vermeiden, lässt sie aber „auch mal laufen“ (F3B3, Z. 261).

Mittlere Selbstorganisation. Mittlere Selbstorganisation kommt ebenfalls in geringem Umfang vor. F3B3 und F3B4 verfolgen den Ansatz, bis die Gliederung steht, viel Anleitung zu geben und danach die Studierenden sehr frei arbeiten zu lassen.

Hohe Selbstorganisation. Bei fast allen Betreuern läuft die Betreuung „unter dem Motto ‚Sie holen sich, was sie brauchen‘“ (F3B2, Z. 50). Auch F3B3 gestaltet ihre Betreuung ohne Vorgaben:

„Dann gebe ich an sich sehr viele Freiheiten. Ich sag dann immer den Leuten, ‚Sie können jederzeit zu mir in die Sprechstunde kommen. Aber Sie müssen nicht.‘ Und wenn jemand mir dann zwei Seiten mal geben will vorher, damit ich sozusagen einfach nochmal schaue, habe ich grundlegende Einwände gegen den Stil oder gegen die Zitationsweise, bin ich einverstanden, ich verlange es aber nicht“ (F3B3, Z. 57-62).

Die hohe Selbstorganisation zeigt sich auch durch verschiedene Aussagen dazu, dass die Vorgaben die Entwicklung der Studierenden behindern.

„Aber ansonsten bin ich der Meinung, auch das, was dann am Ende raus kommt, ist halt Ergebnis der Fähigkeiten, die sie dann da haben und es nützt auch nichts, wenn jemand sozusagen absolut durchführe und dann am Ende der meine Arbeit schreibt. Da ist dem nicht geholfen und dem Fach nicht und mir eigentlich auch überhaupt nicht“ (F3B1, Z. 82-85).

Widerspruch Selbstorganisation und Anleitung. Bezüglich der Ausgestaltung der Selbstorganisation erkennt F3B2 einen Widerspruch zwischen dem stark verschulten Studium, das kaum auf das eigenverantwortliche Arbeiten vorbereitet und den Erwartungen, die an die Studierenden bei der Abschlussarbeit gestellt werden. Dieser Widerspruch verunsichert ihn zunehmend bei der Gestaltung der Betreuung.

5.4.4.7 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Studierendensicht)

Die Studierenden arrangieren sich weniger gut mit der starken Selbstorganisation. Dies zeigt sich an ihren Aussagen zur Ausgestaltung des forschenden Lernens. Aufgrund des fehlenden Kolloquiums gibt es allerdings nur wenige Aussagen zu dieser Kategorie.

Lernerzentrierung. Studierende sehen die Lernerzentrierung als positiv, vor allem die Tatsache, dass die Lernenden selbst die Hilfe und Unterstützung einfordern müssen, die sie benötigen. Die Studierenden haben keine regelmäßigen Sitzungen oder festen Sprechstundentermine, was ebenfalls in einer hohen Lernerzentrierung resultiert.

Problemorientierung. Nur ein Studierender äußert sich dazu, dass das Thema frei gewählt wird.

Sozial kontextualisiert. Erwartungsgemäß nehmen die Studierenden keine Gestaltung einer sozialen Kontextualisierung wahr.

Kritisch-reflexiv. Lediglich eine Studierende (F3S3) zeigt eine hohe kritisch-reflexive Auseinandersetzung bezüglich ihres Vorgehens

Selbstorganisation. Die Aussagen zur Gestaltung der Selbstorganisation spiegeln in etwa die Aussagen der Betreuer wider. Es gibt nur wenige Aussagen zur geringen oder mittleren Selbstorganisation. Am häufigsten verweisen die Studierenden auf eine hohe Selbstorganisation.

Geringe Selbstorganisation. F3S2 berichtet von vielen ‚verordneten‘ Terminen, was darauf hindeutet, dass sie möglicherweise von der Betreuerin als ‚Problemfall‘ gesehen wurde:

„In Bezug auf die Bachelorarbeit direkt habe ich eben oft Sprechstunden gehabt, die auch von ihr ausgegangen sind. Wo sie dann auch gesagt hat, dass ich mal kommen soll oder öfter kommen soll, weil sie auch gedacht hat, dass ich glaube, dass sie mir gar nicht so viel Hilfe geben will, wie sie dann am Ende gegeben hat“ (F3S2, Z. 9-13).

Mittlere Selbstorganisation. F3S3 und F3S5 erzählen von Situationen, in denen der Betreuer die Möglichkeiten aufzeigt, die Entscheidung aber beim Studierenden liegt. Dies kann als mittlere Selbstorganisation gewertet werden.

Hohes Selbstorganisation. Die Studierenden empfinden die Betreuung sehr frei, da ihnen ganz klar kommuniziert wird, dass sie das Angebot nutzen können, aber nicht müssen. Es gibt kaum Vorgaben. F3S3 schildert ihren Umgang mit diesen geringen Vorgaben:

„Ich hab das Gefühl gehabt, dass eher recht offen war, also: ‚Machen Sie es, wie Sie wollen, das passt dann schon so.‘ Also relativ freiheitlich, ich habe relativ viel Freiraum gehabt, ja. Einfach, wie ich es denke. Ich hab ihm dann schon immer wieder versucht zu vermitteln: ‚Ja, ich habe jetzt doch nicht so den Plan hier, können Sie mir diese Frage noch einmal beantworten?‘ Habs dann relativ schnell rausbekommen, ich muss ihm gezielte Fragen stellen, um wirklich zu wissen, wie ich vorgehen muss. Hab ihn dann schon ziemlich viel aus der Nase gezogen, muss ich sagen“ (F3S3, Z. 93-99).

An der Aussage von F3S3 lässt sich deutlich eine leichte Überforderung mit der Offenheit ablesen. Sie findet jedoch einen Weg, die Situation für sich passend zu gestalten. F3S5 berichtet ebenfalls von einer Überforderung aufgrund der hohen Offenheit der Situation, relativiert aber, dass sie die Freiheit auch sehr schätzt.

Widerspruch Selbstorganisation und Anleitung. Aus Studierendensicht ergibt sich der Widerspruch zwischen Offenheit und Anleitung in Bezug auf den Umfang der Betreuung. So ist den Studierenden nicht klar, wie viel Betreuung sie in Anspruch nehmen dürfen, damit ihre Arbeit noch eine Eigenleistung darstellt (F3S5, F3S4). Umso verwunderlicher ist diese Äußerung vor dem Hintergrund, dass es bei Fall III den geringsten Umfang an Betreuung gibt, wenn man dem Kolloquium einen gewissen Anteil zuspricht.

5.4.5 Didaktische Herausforderungen (Betreuersicht)

Beratungsresistente Studierende. Neben dem Ärger, den beratungsresistente Studierenden seitens der Betreuer verursachen, ist es für die Betreuer auch schwierig, los zu lassen und zu akzeptieren, dass das Nötigste getan ist und dass die Studierenden ihren Weg alleine finden müssen.

Lernerfahrungen innerhalb der Rahmenbedingungen machbar gestalten. Um die Lernerfahrungen gestaltbar zu machen, gilt es, die Themen und Inhalte der Arbeiten einzugrenzen und den Studierenden klar zu machen, was innerhalb der Bearbeitungszeit bewältigbar ist.

„Das größte Problem ist wirklich wenn Studierende meinen, sie können jetzt eine Doktorarbeit schreiben und 30 Leute befragen und eine Online-Studie und, also wenn ich diese nicht zurück bringe auf ein Niveau, das machbar ist“ (F3B2, Z. 256-258).

Das Anspruchsniveau ist aber nicht nur etwas, was auf Studierendenseite Probleme bereitet, sondern auch auf Betreuerseite besteht hier Uneinigkeit, wie die Ausführungen zum Charakter der Ergebnisse der Bachelorarbeit (vgl. oben) illustrieren. Für die Betreuer ist es demnach eine Herausforderung, das richtige Anspruchsniveau anzulegen und es fehlen, so der Eindruck, noch einheitliche Standards.

Schuldgefühl bei schlechter Leistung. F3B4 bemängelt den ungleich verteilten Aufwand unter Kollegen in Bezug auf die Beratung der Studierenden:

„Wenn ich dann versuche . . . mit der Beratung zum Beispiel Abstriche zu machen, dann sehe ich in den Ergebnissen, dass die Arbeiten nicht so gut werden und das ärgert mich dann. Da stelle ich fest irgendwie, das hättest du besser, das ist mit dein Fehler, das hättest du bei der Beratung wissen müssen . . . Und solche Beratungsfehler zum Beispiel, die dann im Nachhinein zu sehen und da aber nichts mehr daran ändern zu können, das finde ich schon schwer auszuhalten, muss ich sagen“ (F3B4, Z. 267-276).

F3B1 äußert sich in Zusammenhang mit beratungsresistenten Studierenden dazu, dass es für sie eine Herausforderung ist, in solchen Fällen kein schlechtes Gewissen zu entwickeln.

Studierende dazu bringen, das Thema zu verstehen. F3B3 legt sehr viel Wert darauf, dass die Fragestellung der Bachelorarbeit eine genuin erziehungswissenschaftliche ist und nicht eine psychologische oder soziologische Perspektive einnimmt. Aus diesem Grund steuert sie das Thema manchmal stärker in einen erziehungswissenschaftlichen Fokus. Ihr ist es sehr wichtig, dass die Studierenden diesen Fokus und den Unterschied zu anderen Perspektiven verstehen.

Mit unmotivierten und ‚planlosen‘ Studierenden umgehen. Unmotivierte und planlose Studierende stellen eine weitere Herausforderung aus didaktischer Sicht dar. F3B2 überlegt in dem Zusammenhang, dass sein Ansatz der Betreuung, bei dem sich die Studierenden holen, was sie brauchen, eventuell für diese Studierenden nicht problemlos funktioniert. Für F3B1 ist es zu Beginn schwierig, diesen Personen auch eine Abfuhr zu erteilen. Mittlerweile lehnt sie jedoch eine Betreuung ab, wenn die Studierenden nicht motiviert sind.

„Da lernt man irgendwie zu differenzieren, wer ist verloren und wer ist bequem und diejenigen, die bequem sind, da, denen spiegel‘ ich es einfach. Also ich weiß auch nicht und da bin ich auch so weit, dass ich dann einfach auch die Betreuung von der Bachelorarbeit ablehne, weil das für mich dann eine Betreuung wäre, die nicht meinem Betreuungsprinzip entspricht, weil die bleiben in dieser Mentalität und dann ist es am Ende, dann kann ich sie selber schreiben die Arbeit. Dann ist es so wie ich es will, das möchte ich dann auch nicht“ (F3B1, Z. 198-204).

Herausforderungen aufgrund des forschenden Lernens. In Fall III nennen die Betreuer auch vergleichsweise viele Herausforderungen, die mit den Merkmalen des forschenden Lernens zusammenhängen. Ein Problem ist für viele Dozenten, Studierende ihren Fähigkeiten entsprechend zu betreuen.

„Ich finde es immer schwer und immer wieder eine Herausforderung, ja, den Leuten so gerecht zu werden, dass jeder ein Thema bekommt, das ihn nicht überfordert, dass ihn aber herausfordert. Weil die Leute, die sind so unterschiedlich, selbst am Ende des Studiums stehen die noch ganz wo anders und da etwas zu finden, was den Leuten entspricht, finde ich schon ganz schön schwierig“ (F3B4, Z. 249-253).

Damit zusammenhängend sehen es die Dozenten der Erziehungswissenschaft als wichtig an, dass die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen machen. Sie empfinden aber eine Herausforderung darin, die Studierenden auch mal einen Weg beschreiten zu lassen, der wenig vielversprechend ist, d.h. den Studierenden selbst komplett die Verantwortung zu übertragen (F3B2). Konkret formuliert dies F3B1, wenn sie schildert, wie sie versucht, die Studierenden beim Lösen des offenen Problems Bachelorarbeit nicht zu stark zu steuern:

„... dass man ihn inhaltlich frei lässt, also, dass man ihm nicht vorgibt wie er die Arbeit zu schreiben hat, dass es die Arbeit des anderen wird und nicht die eigene, also, dass man nicht herumkritisiert und sagt ‚hm, ändern Sie das und das und das‘. Objektiv ist da vielleicht ein roter Faden von dem Absolventen irgendwie drin, das passt eigentlich alles. Man selber hat es nur anders gemacht und ich finde, da muss man in eine Distanz kommen und sagen, die ist in Ordnung, so wie sie ist, und die ist vielleicht sogar sehr gut. Aber man selber hätte es halt anders angepackt. Es gibt ja unterschiedliche Herangehensweisen und da eine Distanz zu bekommen und einfach insofern auch objektiv zu bleiben, das ist eine Herausforderung, die mir, glaube ich, ganz gut gelingt, aber die ich auch bewusst wahrnehme, weil ich selber wahrscheinlich immer wieder in Betreuungssituationen als Studierende erlebt habe, dass viele das nicht können und das finde ich einfach eine Zumutung“ (F3B1, Z. 258-269).

Wenn der Lernprozess lernerzentriert vonstatten geht, nimmt der Lehrende meist die Rolle eines Helfers oder Coaches ein. F3B3 sieht dabei die Herausforderung, auch gleichzeitig die Arbeit bewerten zu müssen:

„Sagen wir mal so, ich sehe mich schon in der Rolle, dass ich eine doppelte Verantwortlichkeit habe. Einerseits für den Studenten und die Studentin, deren Fortkommen oder deren Perspektive, eine erfolgreiche Arbeit zu schreiben und dabei dazulernen und auch eigene Ideen einbringen zu können. Zum anderen natürlich sehe ich mich auch als Vertreterin eines Faches mit einem entsprechenden disziplinären . . . und wissenschaftlichen Anspruch“ (F3B3, Z. 94-99).

F3B2 sieht die Herausforderung, die Studierenden zur Reflexion insbesondere in Bezug auf den eigenen Arbeitsprozess, anzuleiten. Er erhofft sich durch ein Kolloquium hier Verbesserungen. Eine weitere Herausforderung in Zusammenhang mit dem forschenden Lernen ist das Motivations- und Emotionsmanagement, das durch die selbstorganisierte Lernform nötig wird. Studierende benötigen Bestätigung und Ermutigung. Ein Problem, das die Betreuer von Fall III sehen, ist, dass die Studierenden häufig motivationale oder emotionale Krisen haben, sie aber in der Beratung nicht darüber sprechen. F3B2 versucht zwar, diese Krisen anzusprechen und Unterstützung anzubieten, jedoch gehen die Studierenden nicht darauf ein.

Bei Fall III zeigt sich bisher das umfangreichste Bild an didaktischen Herausforderungen. Die Betreuer nennen sowohl die Herausforderungen, die nur in Fall I als auch die, die nur in Fall II auftauchen und eine neue Kategorie wird eingeführt (beratungsresistente Studierende).

5.4.6 Herausforderungen und Erfolgsmomente für Studierende

Studierende sehen die Herausforderung im Arbeitsprozess generell etwas anders gelagert bzw. schwerpunktmäßig am Forschungsprozess orientiert. Insgesamt zeichnet sich Fall III durch eine sehr umfangreiche und lange Liste an Herausforderungen aus. Die Tabelle 27 gibt eine Übersicht über die genannten Herausforderungen, wobei in Spalte 1 der Bezug zur jeweiligen Phase des forschenden Lernens herausgearbeitet und in Spalte 3 die Herausforderung durch ein beispielhaftes Zitat belegt ist.

Tabelle 27: Herausforderungen für Studierende aus Studierendensicht Fall III

Phase/ Merkmale	Code	Beispielhaftes Zitat
1	Themenfindung	„Themenfindung, da hatte ich schon ein Problem, also mir ist das nicht gleich eingefallen, dass ich mein Praktikum zum, zu meiner, meinem Bachelorarbeitsthema mache. Da hatte ich schon meine Probleme, weil man sich einfach denkt: ‚Ja, welches Thema? Zu welchem Thema gibt es auch genug Literatur?‘“ (F3S3, Z. 224-227).
1	Betreuer finden	„Ja, naja es war erst einmal wahnsinnig schwierig, überhaupt einen Betreuer zu finden für meine Bachelorarbeit, weil die meisten Betreuer bei uns einfach schon naja ausgebucht waren, würde ich mal sagen. . . . Also den, den ich gewollt hätte, den, den habe ich auch nicht mehr bekommen und am Schluss war es dann so, dass ich einfach jemandem zugeteilt wurde, genau“ (F3S3, Z. 6-13).
2	Formulierung des Themas	„Bei der Fragestellung, also bzw. nicht bei der Fragestellung, ich wusste schon was so ungefähr, wo ich hin wollte, aber dann halt letztendlich diesen Titel zu formulieren, und da hat mir meine Betreuerin halt dabei geholfen“ (F3S5, Z. 257-259).
2	Hypothesen formulieren	„Was ich total schwierig finde, ist sind Hypothesen zu formulieren“ (F3S1, Z. 181-182).
2	Themenkonkretisierung / Fragestellung	„Aber da so eine konkrete Forschungsfrage an sich zu stellen finde ich relativ, finde ich relativ schwierig und eine ziemliche Herausforderung. . . . Da war ich ziemlich noch am Hadern, muss ich sagen, habe ich mir echt Zeit gelassen“ (F3S3, Z. 230-235).
3	Literaturrecherche / -arbeit	„Beim Forschungsstand war es so, dass es schwierig war, weil das so ein Thema ist, wo verschiedene Einflüsse irgendwie sind, von verschiedenen Fachrichtungen, und es war eigentlich ein total riesiger Forschungsstand irgendwie. Dann war es halt da schwierig, sich die Bücher so raus zu picken, und da so zu sehen: ‚Ok, was kann ich jetzt davon brauchen und was nicht?‘ Das war auch relativ schwierig“ (F3S5, Z. 266-268).
4	Empirischer Teil - Entwicklung Forschungs-	„Ja, der Fragebogen war auch, also den hatte ich entworfen und viel zu lange und viel zu viele Fragen und wirklich, als ich es beim zweiten Mal durchgelesen habe, waren es echt blöde Fragen. Da musste ich relativ viel überarbeiten. Da habe ich mir schwer getan“ (F3S4, Z. 190-192).

5. Empirische Untersuchung

	instrument	
5	Empirischer Teil - Durchführung	„Die größten Herausforderungen, uh. Die Interviews zu führen. Ich glaube, ich bin eher ein introvertierter Typ und habe gemerkt, dass es mir schwer fällt, dass es mir schwer fällt, jetzt da reden zu müssen und mit irgendjemanden, den ich eigentlich nicht kenne so, das fand ich jedes Mal schwer.“ (F3S4, Z. 154-157)
6	Empirischer Teil - Auswertung	„Bei der Auswertung der Interviews, das war schon happig. Da hätte ich auch mehr Hilfe gebraucht. Ich habe davor auch, muss ich sagen, im Studium nie so eine richtigen, richtiges Seminar oder Vorlesung gehabt, die jetzt einen wirklich anleitet, so ein Interview auszuwerten“ (F3S3, Z. 184-187).
7	Empirischer Teil - Ergebnisse interpretieren	„Auswertung, also so die Ergebnisse dann zu interpretieren, das fand ich auch noch einmal schwierig“ (F3S1, Z. 192-193).
8	Anfangen zu schreiben	„Und dann halt so das Anfangen zu schreiben, wenn man dann so die Literatur gelesen hat, so die ersten Kapitel zu beginnen. Das finde ich immer das Schwierigste, wenn man dann aber drinnen ist, dann geht es, ja, das fand ich dann relativ schwierig am Anfang“ (F3S5, Z. 213-216).
8	Korrektur / abschließende Überarbeitung	„Die letzte Phase von der Bachelorarbeit, wo man noch einmal alles durchlesen muss und die Gliederung durchschauen muss, was man zeitlich voll unterschätzt, finde ich. Und das ist mir sehr schwer gefallen. Ich glaube, ich habe am Schluss gar keine Rechtschreibfehler mehr gesehen oder so“ (F3S4, Z. 157-160).
Selbstorganisiert, produktiv	Arbeitsaufwand bewältigen	„Ja, aber durch das Interview und durch das Recherchieren, das war schon wahnsinnig viel, also durch das Interview und noch einmal zusätzlich Recherchieren von Literatur, war richtig viel Arbeit“ (F3S3, Z. 280-282).
Selbstorganisiert, Problemorientiert	Entscheidungen treffen	„Ja und wirklich dann auch den Schritt, also dieses, diese Verbindlichkeit einzugehen mit, mit dem Kinderhospizverein, das ist mir schon schwer gefallen, weil ich, also weil ich mir dachte: ‚Ich habe das noch nie gemacht und wenn ich da Fehler mache, dann wird das echt blöd. Und eigentlich ist es mit total unangenehm, wenn die dann meine Ergebnisse lesen und alles falsch ist.‘ Und ich glaube, das zu entscheiden, das war so mit der schwerste Schritt“ (F3S4, Z. 160-164).
Selbstorganisiert	Unsicherheit, dass man es richtig macht	„Letztendlich wusste ich aber nicht, nachdem ich das alles ausgewertet habe: ‚Ja, passt das so oder passt das nicht?‘“ (F3S3, Z. 212-213).
Selbstorganisiert	Zeitmanagement	„Aber trotzdem, wenn ich jetzt auf die Zeit zurück schaue, dann war es schon, ich habe am Schluss habe ich die letzte Woche nicht mehr geschlafen und ich hab nebenbei noch gearbeitet und ich habe dann nur noch Nachts geschrieben und dann irgendwann war schon sehr Druck schon so groß“ (F3S1, Z. 167-170).
Sozial kontextualisiert, situiert	Verknüpfung von Theorie und Praxis	„Quasi den Kreis zu schließen zu der Theorie, die ich vorher hatte und die Annahmen in meinen Hypothesen und dann darauf hin meine Ergebnisse zu interpretieren oder zu sagen: ‚So und so sieht es aus und was habe ich vorher in meiner Hypothese festgestellt oder wollte ich beweisen.‘ Das fand ich, fand ich schwer ja“ (F3S1, Z. 200-203).
Kritisch-reflexiv, sozial kontextualisiert	Wissenschaftlicher Anspruch	„Die Bachelorarbeit, da sitzt man erst einmal davor und weiß gar nicht, was man überhaupt schreiben soll, weil, weil man natürlich selbst meist nicht viel dazu beitragen kann, man hat natürlich nicht viel eigenes Wissen. Man hat selbst meist noch keine eigene Forschung betrieben und dann ist es sehr schwer, den Eigenanteil daran zu leisten, der ja dann gefordert wird“ (F3S2, Z. 112-116).

Die genannten Herausforderungen werden häufig nur von einzelnen Personen genannt. Lediglich in Bezug auf die Empirie, die Themenfindung und Themenkonkretisierung äußern sich mehrere Studierende. Die Probleme bei der Empirie ergeben sich nicht zuletzt aufgrund des geringen Anteils der Methodenausbildung im Studium, wie das Zitat von F3S3 (vgl. Tabelle 27, oben) illustriert. Auffällig ist, dass eine Herausforderung, die bei den bisherigen Fällen immer nur seitens der Betreuer genannt wird, nämlich dem wissenschaftlichen Anspruch zu genügen, in Fall III auch von den Studierenden gesehen wird.

Die Professoren nennen teilweise ähnliche Herausforderungen (z.B. Themenfindung, Themenkonkretisierung), zählen aber auch Punkte auf, die von den Studierenden gar nicht genannt werden (vgl. Tabelle 28). Dies trifft z.B. auf die emotionalen Krisen zu.

Tabelle 28: Herausforderungen für Studierende aus Betreuersicht Fall III

Phase/ Merkmale	Code	Beispielhaftes Zitat
1	Themenfindung	„In der Regel ist ein großes Problem die Themenfindung, weil sie es aus den Seminaren gewöhnt sind, dass man es mehr oder weniger vorgesetzt bekommt und dann stehen sie hier und finden auch kein eigenes und bekommen das nicht passend zugeschnitten. Entweder ist es viel zu groß oder es ist irgendwie nur so eine kleine Stecknadel da im Heuhaufen. Also die sind es einfach nicht gewöhnt, eine Arbeit selber zuzuschneiden und vor dem Problem stehen eigentlich fast alle“ (F3B4, Z. 381-386).
2	Themenkonkretisierung / Fragestellung	„Das Entwickeln von einer eigenständigen Fragestellung fällt denen auch immer wieder schwer“ (F3B4, Z. 387-388).
3	Literaturrecherche /-arbeit	„Ein anderes Problem ist die Literaturrecherche, leider nach wie vor. Was sind gute Quellen, was sind schlechte Quellen, das ist ein Problem, das ich zwar immer anspreche, aber nicht sehr intensiv kontrolliere und dann merke ich dann leider immer bei der Korrektur, dass da populäre, wissenschaftliche Zeitschriften und so weiter verwendet werden oder auch Web-Quellen, die eben nicht den Anspruch erfüllen“ (F3B2, Z. 424-428).
8	Korrektur / abschließende Überarbeitung	„Ich deute immer an, dass sie zwei Wochen vorher fertig sein sollten und dann noch einmal über die, also prüfen sollten. . . . Meistens schmilzt dieser Abstand immer mehr zusammen und dann wird einen Tag vor der Abgabe noch schnell die Rechtschreibprüfung drüber gelaufen lassen. Also dass ist so ein Klassiker finde ich und man sieht das als Dozent teilweise“ (F3B2, Z. 438-444).
8	Schreiben	„. . . das Schreiben selbst, also sozusagen diese auch dieses, der Zweifel am eigenen Stil oder eine Unsicherheit, was heißt wissenschaftliches Schreiben, das kann sich auch immer wieder einstellen“ (F3B3, Z. 312-314).
Selbstorganisiert, sozial kontextualisiert	Durchhalten / Überwinden / Motivieren	„. . . und den Prozess eigentlich auch durchzuhalten . . . , aber tatsächlich den auch auszuhalten, aktiv auszuhalten und nicht irgendwann zu sagen ‚komm, egal, mach es jetzt irgendwie fertig‘, sondern auch wirklich die ganzen Höhen und Tiefen auszuhalten und zu sagen ‚die ist jetzt trotzdem noch gut und ich bleibe da aktiv dran‘ und die fangen die wieder an zum Schätzen die Arbeit, also Mut zusprechen und einen irgendwie auch stärken. Das ist so, glaube ich das ist für die meisten Studierenden ein Problem“ (F3B1, Z. 405-412).
Selbstorganisiert, problemorientiert	Entscheidungen treffen	„. . . dann die Frage selber, sondern weil man es selber, weil man sich sozusagen selber getraut hat und dass einen irgendetwas interessiert, was ja im Rahmen des Studiums meistens nicht so richtig der Fall ist. Da gibt eigentlich der Dozent das Thema vor. Dass sie einfach dazu auch stehen, das ist echt ein, dauert bei vielen irre lang“ (F3B1, Z. 399-402).
Selbstorganisiert	Psychische Krisen	„Und ich hatte jetzt auch mehrere, die tatsächlich in ordentliche psychische Krisen, Schreibblockaden, wo wir es dann nur über ärztliche Atteste haben hinbekommen können, dass das dann noch einmal verlängert worden ist. Also, das taucht wohl auch auf und sind keine Einzelfälle“ (F3B4, Z. 398-401).
Selbstorganisiert	Strukturiertes Vorgehen, roter Faden	„Dann gibt es so eine Phase, der rote Faden der Arbeit, dass irgendwie dann gedanklich eine Gliederung rein zu bringen, dass das irgendwie läuft und dass es rund ist und die meisten wissen nicht woran es hapert“ (F3B1, Z. 402-405).
Selbstorganisiert	Unsicherheit, dass man es richtig macht - Angst vor Plagiaten	„. . . sozusagen die Angst davor, selber ein Plagiat zu begehen. . . . Das hat wirklich zugenommen, ist mir aufgefallen“ (F3B3, Z. 314-316).
Selbstorganisiert	Zeitmanagement	„Ja, und die meisten haben dann zum Schluss Zeitprobleme, dass sie die Zeit unterschätzt haben ‚ah drei Monate, mhm, sonst schreibe ich meine Hausarbeiten ja auch in zwei Wochen oder in einer Woche runter‘ und dann denken sie ‚ah, drei Monate, da kann ich ja noch alles Mögliche machen‘ und nehmen Jobs an und fahren in Urlaub und das alles und ihnen klappt es aber nicht“ (F3B4, Z. 393-397).

Den Studierenden helfen schwerpunktmäßig die Sprechstunde und der Rat von Freunden und Kommilitonen bei der Bewältigung ihrer Probleme. F3S3 und F3S4 führen zudem an, dass sie ein Methodenbuch lesen, um ihre Schwierigkeiten mit der Auswertung zu bewältigen. Zusätzlich empfinden die Studierenden die Hinweise des Betreuers als sehr hilfreich: „Was mir auch geholfen hat, was er auch noch einmal gesagt, dass ich flexibel damit umgehen kann und auch noch einmal den Fragebogen in der Zeit ändern kann, das war auch noch mal gut“ (F3S4, Z. 247-250).

Bezüglich der Herausforderung, Entscheidungen zu treffen, hilft vor allem die Bestärkung durch den Betreuer (F3S4). Bei der Literaturrecherche und -arbeit wird das Propädeutikum nützlich bewertet: „Was mir dann letztendlich geholfen, beim Aussuchen war, wir haben im ersten Semester so ein Grundlagenseminar gehabt, wie, wie wähle ich Literatur aus, und so weiter“ (F3S5, Z. 287-288). Die Themenfindung wird dadurch erschwert, dass manche Betreuer die Studierenden ohne Themenvorschlag nicht annehmen (F3S1). So holen sich Viele Hilfe von außen, aber nutzen ebenso die Sprechstunde oder die eigene Studienerfahrung. Gleiches gilt für die Themenkonkretisierung, bei der neben der Sprechstunde auch informeller Austausch hilft.

Die Betreuer sensibilisieren die Studierenden für die meisten Probleme durch Hinweise in der Sprechstunde. F3B2 beschreibt sein Vorgehen folgendermaßen:

„Bei diesen kleinen Sorgen mit der Gliederung versuche ich, sie auch immer positiv zu bestärken, dass Änderungen der Gliederung kein Beinbruch sind, . . . also so verbal sie zu unterstützen, ob das jetzt per E-Mail ist oder eine persönliche Besprechung“ (F3B2, Z. 470-475).

Bei Problemen mit der Recherche geben die Betreuer Hinweise bezüglich guter Recherchestrategien und der Quellenauswahl. Ein zentraler Ansatzpunkt für die Beratung ist das Zeitmanagement, das auch als besonders häufiges Problem auf Seiten der Studierenden von den Betreuern genannt wird. Einerseits unterstützen die Betreuer das Zeitmanagement durch Hinweise und kritische Fragen bezüglich des persönlichen Tagesablaufs (z.B. wie viele Stunden man am Schreibtisch verbringt). Andererseits achten die Betreuer indirekt bei der Themenkonkretisierung darauf, das Thema in dem Zeitraum bearbeitbar zu halten und es ggfs. zwischendurch neu zu dimensionieren (F3B3). F3B4 lässt in ihrem freiwilligen Kolloquium Zeitpläne erstellen, weist aber darauf hin, dass dies nicht immer eine wirkungsvolle Intervention ist. F3B2 sieht die zu starke Unterstützung bei der Zeitplanung kritisch, weil die Studierenden dies am Ende ihres Studiums bereits können müssen. Die Unsicherheit in Bezug auf Plagiate könnte, so F3B3 gut im Rahmen eines Kolloquiums aufgefangen werden. Eine Besonderheit der genannten Herausforderungen sind die psychischen Krisen der Studierenden, die sie depressiv stimmen und die Weiterarbeit blockieren. F3B4 ist es in dem Zusammenhang wichtig, den Studierenden das Gefühl zu geben, dass sie keine Einzelfälle sind und „dass auch jeder das Recht hat, unter Belastung krank zu werden“ (F3B4, Z. 452). In der Regel raten die Betreuer diesen Studierenden, sich ein Attest zu holen, um nicht unter zusätzlichem Druck wegen der Abgabe zu stehen und sich von Fachkräften beraten zu lassen.

Neben den Herausforderungen erfahren Studierende auch Erfolgsmomente, die sie zur Weiterarbeit motivieren und den Prozess zu einer lohnenden Erfahrung machen.

Die Studierenden berichten vor allem von Erfolgserlebnissen, wenn es um das Schreiben geht. Dies bringen sie mit den vielen Hausarbeiten, die es in Fall III häufig gibt, in Verbindung. Insbesondere die Ergebnisse darzustellen und zu argumentieren, ist keine große Herausforderung für die Studierenden, genauso wenig wie das Reflektieren der Inhalte. Bei der Empirie stellt vor allem das Erheben, aber auch das Auswerten, ein Erfolgserlebnis dar. F3S3 empfindet es als Genugtuung, Eigenes zu schaffen.

5.4.7 Gestaltung der Kompetenzentwicklung und erworbene Schlüsselkompetenzen

Eine gezielte Kompetenzentwicklung findet in Fall III nicht statt. F3B2 bringt es in seinem Interview auf den Punkt: „I: „Und dass die Studierenden sich selber quasi ihr Vorgehen bei der Arbeit reflektieren? B2: Chancenlos /lacht/“ (F3B2, Z. 308-313). F3B2 gibt zu, dass die Kompetenzentwicklung ohne ein begleitendes Kolloquium nicht möglich ist und auch an den Rahmenbedingungen scheitert.

„Dieses Reflektieren ist für mich kein großes Thema, weil das Produkt in dem Moment einfach Vorrang hat. Also die fertige Arbeit zu erzeugen beinhaltet für viele Studierende, dass sie sich erst einmal Zeit lassen und dann ganz hektisch arbeiten und das sind Arbeitsweisen, die haben sie sich längerfristig erarbeitet. Das jetzt bei einer Abschlussarbeit in Frage zu stellen, ist genauso blöd, wie wenn man in einer mündlichen Prüfung plötzlich sagt ‚ja, wie denken denn Sie‘, also das passt irgendwie nicht zusammen für mich, wenn man dieses längerfristig in Seminarform anlegt, oder auch die Studierenden viel viel besser anleiten würde, wie man eine Arbeit gestaltet, welchen Zeitplan, welche Zeitphasen man haben und Grob-Strukturierungen“ (F3B2, Z. 316-323).

Wenn sich die Studierenden kein inhaltliches Feedback holen, sind sie nicht so weit, um über ihre Kompetenzen oder ihre Arbeitsweisen zu reflektieren, so F3B2. Er bezweifelt auch, dass die Studierenden sich darüber bewusst sind bzw. Gedanken machen, ob sie außer Fachkompetenzen noch etwas zusätzlich erwerben:

„Daher weiß ich nicht, ob die Studierenden sich da auf diesen Lernprozess oder darüber nachdenken, dass sie etwas lernen. Weiß ich nicht, ob sie das selbst bewusst sich machen und ich kann mir auch nicht vorstellen, was die da neu oder anders lernen“ (F3B2, Z. 497-499).

Auch F3B4 gibt kritisch zu, dass eine retrospektive Aufarbeitung des Lernprozesses kompetenzförderlich wäre:

„Besser wäre, man würde das am Ende noch einmal reflektieren, dass man es sich noch einmal bewusst macht, bei Vielen ist das dann so ‚das Ding ist endlich fertig und dann will ich damit nichts mehr zu tun haben‘. Aber eigentlich wäre es gut sich noch einmal zu vergegenwärtigen, was ist mir eigentlich gut gelungen und wo lagen auch die Knackpunkte“ (F3B4, Z. 489-493).

In Fall III erwähnen sowohl Betreuer als auch Studierende vergleichsweise häufig erworbene Fachkompetenzen. Ebenso werden Forschungskompetenzen nach Einschätzung der Befragten häufig entwickelt. Dies liegt vermutlich daran, dass die Studierenden aufgrund des geringen Anteils von Methoden im Curriculum kaum Erfahrung mit Forschung und ein dementsprechendes Entwicklungspotenzial haben. F3S3 gibt zudem an, gelernt zu haben, wie man es *nicht* machen soll.

Es gibt auch kritische Stimmen, wie F3B3, F3S3 und F3S5, die nicht der Meinung sind, dass das Verfassen der Bachelorarbeit nützlich für den Beruf ist, da die Aufgabe zu weit entfernt von der späteren Berufspraxis ist. Die nachfolgende Tabelle 29 zeigt jedoch, dass trotzdem ein breites Spektrum an erworbenen Kompetenzen genannt wird.

Tabelle 29: Schlüsselkompetenzerwerb in Fall III

Schlüsselkompetenz	Nennungen Betreuer	Nennungen Studierende	Gesamt
Durchhaltevermögen	2		2
Forschender Habitus		1	1
Informationskompetenz (gezieltes Lesen, Recherchieren, mit Literatur umgehen, relevante Informationen selektieren)	3	1	4
Interdisziplinär arbeiten		1	1
luK-Fähigkeiten		1	1
Konzentration auf ein Thema, tief einarbeiten	2	1	3
Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit (Effektives Argumentieren, Entscheidungsfähigkeit, zu seinen Entscheidungen stehen, kritisches Denken, Problemlösefähigkeit, Neues ausprobieren und eigenen Ideen folgen)	3	5	8
Mit Misserfolgen umgehen/Frustrationstoleranz	1		1
Professionelle Kommunikation		1	1
Reflexion der erarbeiteten Ergebnisse, Ausblick, Einordnung	1	1	2
Schreibkompetenz	2	1	3
Selbstorganisation (Projektmanagement, strukturiertes Arbeiten, Zeitmanagement)	7	9	16
Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, dass man etwas bewältigen kann	1	1	2
Stressbewältigung	1		1

Fett gedruckt = Schlüsselkompetenzen, die laut Befragten auch für den Beruf relevant sind.

Auffällig ist zum einen die Nennung von Informations- und Kommunikationstechnologie-Fähigkeiten. Diese Nennung bezieht sich aber nicht auf Web-2.0-Tools, sondern auf das Beherrschen von Word (automatische Gliederung, Formatvorlagen etc.). Eine Studierende gibt an, einen forschenden Habitus entwickelt zu haben. Sie versteht darunter Folgendes:

„Diesen wissenschaftlichen Anspruch, den man ja liefern soll, dass der schon was mit einem macht, insofern, dass man immer diesen Anspruch dann hat. Und wenn jetzt mir vorstelle, ich bin im Beruf, dann habe ich schon jetzt diesen Anspruch auch zu sagen, was gibt es noch alles, also, dass ich immer auch evaluieren muss, was gibt es alles zu dem und dem Thema oder zu der und der Fragestellung. Also so ein bisschen halt, so ein, so ein Vorgehen wie, wenn man auch einfach eine wissenschaftliche Arbeit schreiben würde. Ich glaube, so würde ich jetzt auch Fragestellungen oder Probleme oder so etwas, was ich im Beruf hätte, rangesen, ja“ (F3S1, Z. 268-277).

Die Studentin zieht mit ihrer Aussage eine Verbindung zur Berufswelt und zeigt die Aufgaben eines Wissensarbeiters auf. Dies ist jedoch als interessante Einzelfallantwort zu verstehen und wurde von keinem weiteren Befragten erwähnt.

Insgesamt zeigt sich eine vergleichsweise häufige Nennung von Selbstorganisation. Etwas weiter zurück liegen das kritische Denken und die Problemlösefähigkeit. Nur ein Studierender nennt Informationskompetenz.

Auch in Fall III thematisieren die Befragten bei den meisten Kompetenzen ihre Anwendung im Beruf (in Tabelle 29 fett gedruckt). F3S5 beschreibt die Relevanz von Informationskompetenz aus studentischer Perspektive:

„Oder vielleicht auch, naja, wenn man jetzt irgendwie Problematiken oder so etwas hat, im Beruf, und dann irgendwie schauen muss oder sich vielleicht theoretisch irgendwie auseinander setzen möchte, um eine Lösung für das zu finden, glaube ich, ist es dann, durch die Bachelorarbeit einfacher, weil man weiß, wo man schauen muss, . . . also halt: Wo kann ich nach Fachliteratur schauen? Wo gibt es speziell was? Und vielleicht auch: Ist das gut? Oder ist die Fachliteratur gut, oder ist die jetzt nicht so toll?“ (F3S5, Z. 354-360).

F3B4 sieht die Selbstorganisation auch als berufsrelevant an, vor allem in Bezug auf die Eigeninitiative.

5.4.8 Ideales Unterstützungsangebot

Bezogen auf den Betreuer. Bezogen auf den Betreuer wünschen sich mehrere Lernende und Lehrende eine intensivere Betreuung. F3S3 und F3B3 sehen eine intensive Beratung vor allem verbunden mit einem großen Zeitfenster, das für die Beratung zur Verfügung steht. Zudem sollte der Berater Literaturtipps und auch praktische Tipps geben. F3S4 wünscht sich mehr Engagement vom Betreuer und geht davon aus, dass das vor allem ermöglicht werden kann, wenn man über Themen schreibt, die den Dozenten interessieren. Alle weiteren Wünsche sind wiederum sehr divers. F3S4 würde die Beratung weiterhin offen halten und die Termine individuell je nach Bedarf ausmachen. F3S1 findet es sinnvoll, zusätzlich zum Betreuer verschiedene Experten, z.B. für bestimmte Methoden heranziehen zu können, damit „man da nicht Pech hat, weil man den Betreuer nicht mehr bekommt und dann hat man halt einen anderen und der kennt sich damit nicht so richtig aus, und dann sitzt man halt da“ (F3S1, Z. 313-315). F3B2 findet es wichtig, immer ein Klima der Offenheit zu schaffen, um

„... gerade die Aspekte der ... Emotionalität bei dieser Arbeit, also die Freude, dass man ein tolles Buch gefunden hat, die Trauer, dass man es gleich wieder abgeben muss, die Freude darüber, jetzt zwei Seiten geschrieben zu haben oder den Frust eine Woche gar nichts geschrieben zu haben, ... um auch diese emotionalen Aspekte ansprechen zu können“ (F3B2, Z. 516-520).

F3S4 wünscht sich, dass zumindest ein Teil ihrer Arbeit von jemandem vor der Abgabe Korrektur gelesen wird und auch F3S5 wünscht sich in der Endphase eine intensivere Betreuung:

„... dass man irgendwie fragt, ob alles in Ordnung ist, oder ob es noch irgendwelche Fragen zu klären gibt oder halt wie so ein Abschlussgespräch irgendwie. Das hatten wir leider gar nicht, irgendwie, das hat mir so ein bisschen gefehlt irgendwie. So quasi kurz vor der Abgabe, wo dann die Betreuerin auch noch mal irgendwie fragt: ‚Gibt es noch irgendetwas, irgendwelche Formalien oder irgendetwas?‘ Das wäre, glaube ich, auch noch in dem Wunschkpaket mit drinnen“ (F3S5, Z. 374-379).

Bezogen auf Kolloquium. Da bald ein Kolloquium eingeführt werden soll, sind die Vorstellungen dazu seitens der Betreuer bereits relativ konkret. F3B1, F3B2 und F3B3 finden einen Vorab-Input zu Formalia und Arbeitsweisen grundlegend für ein Kolloquium. „Noch einmal sehr sehr bewusst Informationen über Zeitplanung, Zeitmanagement an die Hand zu geben, Informationen über Techniken des Schreibens an die Hand zu geben, sie noch einmal zu informieren über richtige Recherche, also einen großen Info-Block“ (F3B2, Z. 511-514). Alle Betreuer würden zudem das Vorstellen des Standes der Arbeit und die Diskussion in den Mittelpunkt dieses Kolloquiums stellen, um den Austausch zu fördern „und dann eine Art Miteinander zu erzeugen, dass daraus Synergieeffekte entstehen“ (F3B2, Z. 520-526). F3B2 kann sich eine kleine Gruppe vorstellen, die sich in regelmäßigen, größeren Abständen trifft. F3B1 schwebt hingegen eine Blockveranstaltung vor, die der vertieften Auseinandersetzung dienlich sein kann, aber gleichzeitig thematisch an den Schritten des Arbeitsprozesses orientiert ist. F3S1 möchte vor allem, dass jeder jedes Mal kurz sagen soll, wie weit sie oder er ist, um einen gewissen Druck zu erzeugen und das regelmäßige Arbeiten zu unterstützen. Des Weiteren findet sie es hilfreich, wenn das Kolloquium nicht von einem Betreuer, sondern von einem anderen oder einem zusätzlichen Dozenten geleitet wird, weil „da ist halt noch einmal auch ein anderer Blick auf die Fragestellung, auf das Thema, das finde ich sehr bereichernd“ (F3S1, Z. 123-125). F3B4 würde gerne ein Kolloquium mit einem Kollegen halten, um eine andere Perspektive bieten zu können. Man könnte zudem je nach thematischer Ausrichtung Experten in das Kolloquium einladen. F3B2 denkt, dass

bei zu heterogenen Themen die Studierenden nicht so stark voneinander profitieren können und ist daher dafür, eine Verzahnung von Einzelbetreuung und Kolloquium anzustreben.

„Es müsste auf alle Fälle noch Einzelberatungen dazu geben. Wie das jetzt konzeptionell aufeinander aufbaut, weiß ich nicht, aber zum Beispiel finde ich eine Themenfindung könnte man wunderbar in der Gruppe diskutieren, wenn das Thema noch nicht ganz steht, aber alle so eine grobe Ahnung haben, fände ich es unheimlich spannend da für jeden, also für jeden dieser fünf oder sechs Leute so einzelne Impulse zu sammeln, Mindmaps zu machen, Flip-Chart. Also sehr sehr kreativ daran zu arbeiten und dann, ja und dann die Gliederung zum Beispiel würde ich sagen, wäre dann wieder eine Zweier-Sache, dass der Dozent das noch einmal klärt mit dem Studenten. Und so dann immer dieser Wechsel zwischen Gruppen- und Einzelberatungsphasen“ (F3B2, Z. 555-563).

Bezogen auf die Zeit vor der Bachelorarbeit. F3S1 und F3S2 wünschen sich eine gezieltere Vorbereitung auf die Bachelorarbeit. Optimal wäre eine vorbereitende Informationsveranstaltung. Aber die Informationen sollten zusätzlich zur Verfügung stehen (z.B. im Internet). F3S2 und F3S3 finden es zudem wichtig, dass die Themenfindung frühzeitig unterstützt wird. Dazu gehört auch, die Betreuungssituation zu entspannen. Wenn man nicht früh genug anfängt, einen Betreuer zu suchen, nehmen Betreuer häufig keine Studierenden mehr an. F3S1 findet ein verpflichtendes Exposé hilfreich, um für sich selbst eine Sicherheit darüber zu haben, dass man auf dem richtigen Weg ist. F3S3 findet es sehr wichtig, dass die Studenten ihr eigenes Thema auswählen und darin unterstützt werden.

Für die Zeit vor der Bachelorarbeit gibt es lediglich Aussagen von Studierenden. Dies zeigt, dass die Betreuer diese Phase aktuell nicht als unterstützenswert ansehen.

Bezogen auf die Zeit nach der Bachelorarbeit. Bezogen auf die Zeit nach der Bachelorarbeit sehen hingegen nur die Betreuer Ausbaubedarf. Sie finden eine Nachbesprechung sinnvoll, um die Leistung stärker zu würdigen:

„Und man geht vielleicht für sich selbst und vielleicht manchmal auch als Betreuer zu schnell darüber hinweg. Also, dass es schon was Besonderes ist und dass man das auch, das sich auch sagen sollte und auch sich die Gutachten besorgen sollte. Das finde ich immer erfreulich, wenn jemand zu mir kommt, danach nochmal und ich mit jemand danach die Gutachten nochmal durchgehen kann. Weil ich denke, es darf auch nicht sozusagen wie so ein Wischer sein. Also vorher anstrengend und aufregend und sozusagen sehr viel Gedanken und Zeit usurpierend, dann ist die Note da und das war es sozusagen. Das ist an sich schade“ (F3B3, Z. 437-445).

Insgesamt stimmen Betreuer und Studierende überein, dass es mehr informellen Austausch geben sollte, „idealerweise würde das so funktionieren, dass die Studierenden sich auch ohne den Dozenten treffen“ (F3B2, Z. 526-527). Die Betreuer sehen darin eine wichtige Ventilfunktion, die keine formalen Konsequenzen für die Studierenden haben:

„Der Dozent ist immer in einer Doppelrolle, Betreuer und Benoter. Das muss kein Widerspruch sein, erzeugt aber natürlich in gewissen, in gewissen Situationen eine Abhängigkeit. Man kann ja vor dem Dozenten nicht zugeben, dass man eine Woche nichts geschrieben hat oder dass man etwas ganz Blödes geschrieben hat, oder so etwas, weil man Sorge hat das fließt in die Note ein“ (F3B2, Z. 527-531).

Die Studierenden wiederum wünschen sich vor allem Austausch, Orientierung und Arbeitsmotivation:

„Ich glaube, es wär schon mehr dieses drinnen sich irgendwie mit Kommilitonen, darüber zu unterhalten, weil man doch eigentlich, also oder ich fand, ich bin relativ alleine dagestanden, irgendwo. Also man hat sich damit, dadurch, dass das dann so aufgesplittert war, und alle so verteilt waren, irgend-

wie, damals, hat man da wenig, irgendwie so erfahren: Wie geht es eigentlich so den anderen so damit?“ (F3S5, Z. 366-371).

Zusätzlich gibt es noch vereinzelte, individuelle Wünsche von Studierenden oder Betreuern. F3S1 findet eine Methodenberatung sinnvoll, z.B. in Form eines SPSS-Experten oder eines Experten für qualitative Interviews, deren Beratung bei Bedarf in Anspruch genommen werden kann. Zusätzlich wären Workshopangebote, z.B. eine Schreibwerkstatt (F3B3) oder Kurse im Rechenzentrum, hilfreich (F3S5). F3B4 und F3S4 sehen eine längere Bearbeitungszeit für die Bachelorarbeit als sinnvoll an und F3S2 wünscht sich, dass sich die Betreuer an die Korrekturfristen halten würden.

Digitale Medien. Bei der Frage nach der Ausgestaltung des Medieneinsatzes beim Verfassen der Bachelorarbeit zeigt sich, dass in Fall III die sehr große Variation von E-Mail bis hin zu kreativen medialen Settings zu finden ist. So findet F3S4 E-Mail ‚am praktischsten‘, F3B2 schlägt hingegen vor, Blogs einzusetzen:

„... da haben die Informatiker einfach ihre Blogs dazu gemacht, auch Tagebücher geführt, wie jetzt gerade der Stand der Arbeit ist, wie man dazu denkt und ab und zu hat der Dozent dann auch etwas dazu geschrieben und gesagt ‚ja, klar, das ist eine normale Phase, gehört dazu‘ und dann haben die Studierenden auch teilweise ihre Inhalte rein gestellt, ist sehr sehr offen. Ich weiß nicht, ob das für alle gut wäre, aber so eine Semi-Öffentlichkeit fände ich gut, dass gerade diese Leute in der Gruppe auch die Möglichkeit haben, sich online auszutauschen“ (F3B2, Z. 576-582).

Mehrere Studierende sprechen sich für digitalisierte Quellen aus, die über die Bibliothek zur Verfügung stehen oder auf die sie der Betreuer hinweisen könnte. F3S5 könnte sich ein Forum zum Austausch mit den anderen Studierenden vorstellen,

„... dass man halt mit dem sich irgendwie verständigt oder so, fragt wie weit bist du, irgendwie, oder so. Also doch, das denke ich schon, dass das so ganz gut wäre, weil gerade bei mir war es jetzt so, irgendwie, ich war zwar in [Stadt], aber vor, viele andere von meinen Kommilitonen, waren irgendwie verstreut und haben dann teilweise in ihrem Heimatort ihre, die Bachelorarbeit geschrieben, und dadurch war das dann irgendwie auch so zerrissen“ (F3S5, Z. 423-427).

Gründe, die *gegen* einen Medieneinsatz sprechen, sind, dass die Face-to-face-Kommunikation wichtiger und einfacher ist, synchron abläuft und vielfältige zusätzliche Kanäle anbietet (paraverbal, nonverbal). F3B2 betont die Stolperfallen von Betreuungssituationen, die ausschließlich virtuell ablaufen:

„Weil ich gemerkt habe, dass diese E-Learning-Varianten, egal, wie man sie aufsetzt, dass dieses Fehlen der sozialen Komponente, wenn ich die nicht kenne, dann kann ich da kein Kommentar rein schreiben und wenn ich sie kenne, dann kann ich es ja persönlich sagen, also diese Gedankenmechanismen, die da ablaufen, führen auch dazu, dass so eine Online-Variante dann plötzlich weniger Sinn macht“ (F3B2, Z. 586-591).

F3B1 ist vor allem der zusätzliche Aufwand, der durch eine medienbasierte Betreuung entstehen würde, ein Dorn im Auge. Auch die Studierenden bewerten den zusätzlichen Aufwand als hoch und nutzen lieber niedrigschwellige Optionen wie das Gespräch mit Freunden.

Ein Grund, der im Rahmen von Fall III *für* einen Medieneinsatz spricht, ist die zeitliche und örtliche Unabhängigkeit. Zudem würde durch eine online-basierte Betreuung weniger Zeitaufwand für die Studierenden entstehen, wenn sie beispielsweise in einer anderen Stadt an ihrer Arbeit schreiben und nicht extra anreisen müssen. Generell gibt es aber weniger Aussagen zu Gründen für einen Medieneinsatz als zu Gründen, die gegen einen Medieneinsatz sprechen.

5.4.9 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Die Prüfungsordnung sieht bei Fall III zum Erhebungszeitpunkt kein Kolloquium vor. Dies hat vielfältige Auswirkungen und Folgen: Zum einen zeigt sich, dass bei der Frage nach dem Unterstützungsangebot, das zur Verfügung steht, viele Äußerungen in Richtung einer informellen (auch fachlichen) Unterstützung durch Freunde, Familie und Bekannte erfolgen. Interessanterweise verneinen die Studierenden häufig einen informellen Austausch unter Kommilitonen. Das kann z.B. daran liegen, dass es keine Anlässe zur Entstehung dieses Austausches gibt, weil ein Kolloquium fehlt. Das fehlende Kolloquium schlägt sich vor allem in den Aussagen zur Gestaltung der Maßnahmen zur Förderung des forschenden Lernens nieder. Insbesondere lässt sich in diesem Fall nur ein geringes bis gar kein Bemühen um die Bildung einer Gemeinschaft zur sozialen Unterstützung feststellen. Ein Kolloquium bringt durch das Nachempfinden des Austausches der wissenschaftlichen Community eine gewisse Situierung sowie eine soziale Einbindung unter Gleichgesinnten, die bei Fall III vermisst wird. Ebenso ist die kritisch-reflexive Distanz für die Studierenden eine Herausforderung, welche über das Kolloquium (z.B. durch Präsentation und Positionierung, Diskussion) oder durch ein Exposé gefördert werden könnte. Bemerkenswert ist, dass sich durch das fehlende Kolloquium die Inhalte der Aussagen zum Widerspruch zwischen Selbstorganisation und Anleitung verschieben. Während in den bisher betrachteten zwei Fällen häufig angeführt wurde, dass das bisherige Studium nicht auf die große Freiheit, die bei der Bachelorarbeit besteht bzw. bestehen soll, vorbereitet, bemängeln die Studierenden in Fall III zusätzlich, dass es einen Widerspruch zwischen Selbstorganisation und dem Beschränken der Sprechstundenbesuche gibt. Zwei Betreuer berichten zudem von psychischen Krisen der Studierenden, die an der Tagesordnung wären. Ob dies mit dem fehlenden Kolloquium und einer fehlenden sozialen Einbindung zu tun hat, lässt sich nur schwer feststellen. Insgesamt fällt auf, dass in Fall III vergleichsweise viele Herausforderungen genannt werden, die die Studierenden zu bewältigen haben. Gleiches gilt für die didaktischen Herausforderungen.

Im Rahmen der Reformierung des Studiengangs wird in Zukunft ein Kolloquium eingeführt. Aus Betreuersicht kann ein Kolloquium vor allem den inhaltlichen Austausch und die Förderung einer kritisch-reflexiven Haltung bewirken sowie die Sprechstundenberatungen entlasten. Die Studierenden sehen ein Kolloquium als hilfreich an, weil es fachliche und motivationale Orientierung bieten kann und der Austausch vor allem auch darüber möglich ist, wie andere ihre Probleme lösen.

Die organisationalen Rahmenbedingungen sind in Fall III weniger restriktiv als in den anderen Fällen. Die Studierenden berichten lediglich wiederholt von Problemen, die aufgrund der Anmeldung der Bachelorarbeit mit dem endgültigen Titel entstehen. Die Titelbenennung ist eine Herausforderung, die in der Regel auch ohne Exposé bewältigt werden muss. Die Betreuer fordern nur selten ein Exposé und arbeiten stattdessen mit einer Gliederung.

Möglicherweise aufgrund des fachlichen Hintergrundes der Pädagogik sind die Sprechstunden stärker auf die persönliche Ebene bezogen. Das wird auch durch die zahlreichen reflektierten Schilderungen der eigenen Rolle in der Sprechstunde durch die Betreuer deutlich. Sie bezeichnen sich als Berater, Coaches, Hebammen, Entwicklungshelfer, Korrigierer oder Zuhörer. Die Studierenden bewerten die Sprechstunden und ihre Ausrichtung größtenteils positiv.

Die Entwicklung und Förderung von Schlüsselkompetenzen scheint nicht gezielt fokussiert zu werden. Aussagen der Betreuer gehen in die Richtung, dass die reguläre Betreuung schon den Großteil der Ressourcen in Anspruch nähme und man sich vorerst darauf konzentrieren müsste, durch ein Kolloquium aber ein stärkerer Schwerpunkt auf die Schlüsselkompetenzentwicklung

gelegt werden könnte. Unter den erworbenen Schlüsselkompetenzen nennen die Befragten besonders häufig die Selbstorganisationsfähigkeit, gefolgt vom kritischen Denken und der Problemlösefähigkeit. Fast alle 14 genannten Kompetenzen sehen die Befragten als berufsrelevant. Hierzu zählt sogar die der wissenschaftlichen Herangehensweise.

In Bezug auf das ideale Unterstützungskonzept ist erwähnenswert, dass ein Betreuer sich weigert, ein Idealkonzept zu nennen. Er geht nicht davon aus, dass ein Konzept für alle (individuell unterschiedlichen Bedürfnisse) perfekt sein kann. Dennoch lassen sich zentrale Punkte identifizieren, wenn auch die Nennungen hier wieder höchst divers und individuell sind: Fast alle Befragten sprechen sich aus oben angeführten Gründen für ein Kolloquium aus, das regelmäßig stattfinden, mit einem Info-Block zu Arbeitstechniken starten und sich auf die Vorstellung und Diskussion von Bachelorarbeiten konzentrieren soll. Bezogen auf die Betreuung wünschen sich die Studierenden eine intensivere Betreuung. Dies könnte unter anderem das Geben von Feedback auf Abschnitte aus der Bachelorarbeit beinhalten. Für die Zeit vor der Bachelorarbeit wünschen sich die Studierenden, dass sie bei der Themenfindung und der Organisation des Arbeitsprozesses, z.B. durch (online verfügbare) Informationen und eine Kick-Off-Sitzung, besser unterstützt werden. Ausschließlich die Betreuer wünschen sich zudem eine Nachbereitung des Prozesses (Wertschätzung, Aufarbeitung des Lernprozesses und des Ergebnisses).

Der Medieneinsatz ist in Fall III relativ gering und beschränkt sich auf den E-Mail-Verkehr. Ausnahme ist das freiwillig veranstaltete Kolloquium von F3B4, welches das vorhandene LMS eingeschränkt nutzt. Potenzielle Einsatzmöglichkeiten sehen die Studierenden vor allem in Angeboten, wie online verfügbaren Quellen oder einem Forum zum Austausch. Ein Betreuer spricht sich für den Einsatz von Blogs aus. Dieser Betreuer zeichnete sich im gesamten Interview durch besonders medienaffine Aussagen aus, relativiert jedoch, dass die Face-to-face-Komponente nicht zu kurz kommen dürfte. Gründe, die gegen einen Medieneinsatz sprechen, sind der vermeintlich große Aufwand und der Informationsverlust über die Kanalreduktion. Gründe die dafür sprechen sind der im Vergleich zur Präsenzsitzung weniger große Aufwand und die zeitliche und örtliche Unabhängigkeit.

5.5 Fall IV: Psychologie

Der vierte und letzte untersuchte Fall ist ein Studiengang der Psychologie. Er wurde gewählt, weil er aufgrund des hohen NCs ein ausgezeichnetes Betreuungsverhältnis und besonders qualifizierte Studierende aufweist. Die Bachelorarbeit (12 ECTS) wird durch ein begleitendes Seminar, das sich über zwei Semester erstreckt, aufgewertet. Das Seminar, das im Wintersemester „Personenbezogene Schlüsselqualifikation“ (PSQ 1) und im Sommersemester PSQ 2 titulierte ist, kann aber auch umgangen werden, indem die insgesamt acht Credit Points anderweitig erworben werden. Es ist beispielsweise möglich, die Tätigkeit als studentische Hilfskraft auf das Modul anzurechnen oder sonstiges Engagement (Projektarbeit, Tutorientätigkeit) geltend zu machen. Demnach kann die Teilnahme an den „PSQs“ nicht vorausgesetzt werden. Dennoch wird die Note der Bachelorarbeit in der Endnote doppelt gewichtet. Die Bearbeitungszeit der Bachelorarbeit, welche zeigen soll, „dass der Prüfling in der Lage ist, innerhalb einer vorgegebenen Frist ein Problem aus dem Gebiet der Psychologie selbständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten“ (F3D1, §16 (1)), beträgt 20 Wochen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Auswahlcharakteristika von Fall IV.

Tabelle 30: Übersicht Fall IV

Fall IV	
Studiengang	Psychologie
Betreuungsverhältnis	01:08
Methodenausbildung	43
Bisheriges Kolloquium	optional
Gewichtigkeit der BA-Arbeit	12-20 ECTS (12 ECTS BA-Arbeit + 8 ECTS PSQ), doppelt gewichtet

5.5.1 Befragte

Zur Untersuchung von Fall IV können im Unterschied zu den anderen Fällen weniger Studierende und mehr Betreuer gewonnen werden. Dies liegt vermutlich daran, dass die Prüfungsordnung der Studierenden eine Entlohnung über ECTS für Versuchspersonenstunden vorsieht. Die vorliegende Arbeit bietet keine solche Anbindung an die Prüfungsordnung, weswegen sich nur vier Studierende bereit erklären, für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Seitens der Betreuer gibt es fünf Interviewpartner, von denen drei Professoren und zwei Postdoktoranden sind.

Tabelle 31: Übersicht Befragte Fall IV

Übersicht Befragte	Dauer und Art des Interviews	Zeitpunkt Abgabe	Betreuung durch
F4S1	Ca. 30 min, Telefon	Abgabe 17 Monate zuvor; Note: 1,5	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, kein Kolloquium
F4S2	Ca. 35 min, face to face	Abgabe 27 Monate zuvor; Note: 2,0	Wissenschaftlicher Mitarbeiter; Kolloquium bei Professor
F4S3	Ca. 35 min, face to face	Abgabe 17 Monate zuvor; Note: 2,8	PD, Kolloquium bei Professor
F4S4	Ca. 30 min, face to face	Abgabe 5 Monate zuvor; Note: 1,3	Betreuung und Kolloquium bei Professor
Übersicht Befragte	Dauer und Art des Interviews	Berufliche Stellung	
F4B1	Ca. 40 min, VoIP	Wissenschaftlicher Mitarbeiter	
F4B2	Ca. 40 min, face to face	Professor	
F4B3	Ca. 50 min, face to face	Professor	
F4B4	Ca. 55 min, face to face	Professor	
F4B5	Ca. 40 min, VoIP	Juniorprofessor	

5.5.2 Unterstützungsangebot aus Sicht der Interviewten

Das Unterstützungsangebot ist von den formalen Anteilen her umfangreicher als bei den anderen Fällen. So können die Studierenden beispielsweise Geräte und Labore nutzen, auf die Methodenberatung zurückgreifen oder sie werden bei der Kontaktaufnahme zu schwer erreichbaren Versuchspersonengruppen unterstützt. Aus der tabellarischen Übersicht (Tabelle 32) wird deutlich, dass nur drei der vier befragten Studierenden ein Kolloquium besuchen.

Tabelle 32: Wahrgenommenes Unterstützungsangebot Fall IV

Unterstützungsangebot Studierendensicht	Anzahl der Nennungen (jedes Interview max. 1 mal)
Fachliche Ansprechpartner außerhalb der Universität	1 von 4
Informationsblätter	2 von 4
informeller Austausch mit Kommilitonen	3 von 4
Kolloquium (bei Betreuer)	1 von 4
Kolloquium (nicht bei Betreuer)	2 von 4
Liste mit Themenvorschlägen	1 von 4
Methodenberatung	1 von 4
Sprechstunden beim Betreuer	4 von 4
Unterstützung durch Familie/Freunde	2 von 4
Zu zweit Arbeit geschrieben	1 von 4
Unterstützungsangebot Betreuersicht	
Beispielhafte Arbeiten	1 von 5
Einbindung in laufende Forschungsprojekte	2 von 5
Informationsblatt	1 von 5
Informationsveranstaltung im 4. Fachsemester	1 von 5
Kolloquium	4 von 5
Methodenberatung	3 von 5
Nutzung Labor/Geräte	2 von 5
Sprechstunden	4 von 5
Veranstaltung „empirisches Praktikum“	1 von 5
Zufällige Gespräche auf dem Gang mit Betreuer	1 von 5
Zur-Verfügung-Stellen von Versuchspersonen	2 von 5

Seitens der Betreuer wird Bezug zum bisherigen Studienverlauf genommen, indem beispielsweise das im vierten Fachsemester zu besuchende ‚empirische Praktikum‘ als Anknüpfungspunkt für die Bachelorarbeit genannt wird.

„Es ist so, dass wir ja auch empirische Projektseminare anbieten und daraus viele Bachelorarbeiten hervorgehen und eigentlich ist das da eher ein Thema, also im empirischen Projektseminar da gibt es tatsächlich solche Inputsitzungen: Wie geht man vor beim Scheiben, wie strukturiert man das, wie gliedert man das, Tipps für die Recherche“ (F4B1, Z. 186-190).

Die Betreuer nutzen auch beispielhafte Arbeiten, um den Studierenden Orientierungspunkte in Form von Best Practices zu bieten.

Insgesamt ist die Liste der Angebote vor allem seitens der Betreuer lang. Dies zeigt, dass die Betreuer auch informelle und nicht direkt mit der Bachelorarbeit verknüpfte Angebote (wie vorgelegte Seminare oder zufällige Gespräche) im Blick haben.

5.5.3 Organisationale Rahmenbedingungen

Während die offizielle Bearbeitungszeit 20 Wochen, d.h. in etwa fünf Monate beträgt, liegt die inoffizielle Bearbeitungszeit bei zwei Semestern. Denn den ersten Teil des Kolloquiums, das PSQ 1, besuchen die Studierenden bereits ab Beginn des fünften Fachsemesters. Das bedeutet, dass in Fall IV (im Gegensatz zu beispielsweise Fall I) die durch die Prüfungsordnung vorgegebenen

Rahmenbedingungen sehr weit interpretiert und umgesetzt werden. Dies ist eine bewusste Entscheidung, wie F4B4 schildert:

„Genau, das war auch eine bewusste Entscheidung, weil wir gedacht haben, das PSQ hilft . . . sozusagen einerseits noch in den Planungsphasen, wo Studierende vielleicht noch auf der Suche sind, ihnen das eine oder andere empfehlen zu können und dann spätestens im sechsten Semester natürlich in der Begleitung der Bachelorarbeit“ (F4B4, Z. 44-47).

Die Betreuung der Bachelorarbeitschreibenden erfolgt durch die Professoren und Privatdozenten. Nur in Ausnahmefällen können auch wissenschaftliche Mitarbeiter Bachelorarbeiten betreuen – meist, wenn sie bereits einen Dokortitel tragen und seit längerem an der Professur arbeiten.

5.5.4 Wie werden die Unterstützungsangebote gestaltet?

5.5.4.1 Kolloquium

Das Besondere ist, dass das Kolloquium sich über zwei Semester erstreckt. Das erste Semester widmet sich der Themenfindung und dem Hinarbeiten auf das Thema, im zweiten Semester verfassen die Studierenden die Arbeit, stellen sie vor und diskutieren die Ergebnisse. Den Semesterverlauf gestaltet jeder Dozent leicht unterschiedlich. F4S2 berichtet von einem Kolloquium mit drei Blocksitzungen. F4S3 hingegen nennt wöchentliche Sitzungen, was auch mit dem Großteil der anderen Aussagen übereinstimmt. Das Lehrveranstaltungsverzeichnis beinhaltet dabei lediglich den Link zur Anmeldung und keine Veranstaltungsbeschreibungen. F4B4 und F4B5 halten Kolloquien, in denen schwerpunktmäßig der Stand der Arbeit vorgestellt wird. F4B2 gestaltet ihr Kolloquium folgendermaßen:

- Kick-Off mit Input zu „wie sehen diese Exposés aus, was sind typische Schwierigkeiten beim Schreiben eines Exposés“ (F4B2, Z. 90-91);
- (Selbstständige) Exposé-Erstellung mit Einzelberatungsterminen;
- Zwischenbesprechung (wie weit ist man, welche Schwierigkeiten gibt es) nach ca. vier Wochen;
- Danach regelmäßige Termine zur Vorstellung des Vorhabens für die Bachelorarbeit, also z.B. den theoretischen Hintergrund, den man aufarbeiten möchte, die Fragestellung, das Forschungsdesign etc. Am Ende des fünften Semesters steht in der Regel das Exposé und es gibt eine abschließende Präsentation, mit der die Studierenden in die vorlesungsfreie Zeit gehen.
- Zweites Semester mit regelmäßigen Sitzungen zur Vorstellung des Standes der Arbeit, Diskussion der Forschungsergebnisse etc.

Im Laufe des Arbeitsprozesses müssen die Studierenden verschiedene Aufgaben erledigen, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

Exposé. Zentrale Aufgabe der Studierenden ist u.a. die Erstellung eines Exposés. Die Betreuer nutzen es gezielt dazu, die Arbeit zu planen und einzugrenzen und bezeichnen es als ‚die halbe Miete‘ (F4B2). F4B5 sieht das Exposé als ersten Grundstein der Bachelorarbeit und baut darauf den gesamten Arbeitsprozess auf:

„Aus dem Exposé von einer Seite wird ein Exposé von fünf Seiten, wenn die Themenstellung feststeht, und dann am Ende die Arbeit, also eigentlich so dreistufiger Prozess von zwei Exposés oder eigentlich

ist es sogar vierstufig, also ein Kurzexposé, ein längeres Exposé, dann ein Vortrag im Kolloquium und die Abgabe der Arbeit“ (F4B5, Z. 69-74).

F4B1 und F4B2 nutzen das Exposé zusätzlich, um eine Art Vertrag abzuschließen, der den Studierenden die Sicherheit gibt, dass die Arbeit, wenn sie sie wie im Exposé beschrieben erstellen, gut wird und dass der Betreuer sich dann voll und ganz auf das Projekt einlassen kann. F4B2 ist der Ansicht, dass Probleme, wie etwa zu große Erwartungen an ein Thema oder eine zu wenig eingegrenzte Arbeit, durch ein gut ausgearbeitetes Exposé vermieden werden können.

Stand der Arbeit vorstellen. Im Kolloquium selbst müssen die Studierenden meist ihr Thema vorstellen. Dabei erwarten die Dozenten teilweise, dass sie konkrete Diskussionspunkte mitbringen oder die gesamte Stunde gestalten. „Wir haben da praktisch so, ich glaube zwei oder drei, also jeder hat zwei oder drei Sitzungen gestaltet, einmal in der Vorbereitungsphase, wo es eher so um Ideenfindung zum Thema ging“ (F4S4, Z. 95-98).

Diese Stundengestaltung kann auch Kleingruppenarbeit umfassen, indem die Ergebnisse oder die Interpretation der Ergebnisse z.B. in Kleingruppen diskutiert und dann im Plenum besprochen werden (F4S4).

Feedback geben. Aufgabe der Studierenden ist es zudem, Fragen an das Plenum zu richten und ab und zu diese Fragen schon vorab mit dem Professor zu besprechen. Im Umkehrschluss ist es Aufgabe der Zuhörer, Feedback zum Vortrag und den Ideen des Vortragenden zu geben. F4S4 berichtet von Kleingruppenarbeiten, die zur Vorbereitung eines ausführlichen Feedbacks für den Vortragenden genutzt wurden:

„Es sollte jeder immer so irgendwelche Fragen oder ja, Punkte irgendwie mitbringen, wo man dann auch sich in Kleingruppen noch einmal besprochen hat und wir haben auch jedes Mal, wenn halt die Sitzung, wenn die Sitzung um war, haben wir halt noch einmal in kleinen Gruppen besprochen, wie wir die Vorstellung fanden und haben dann noch einmal Feedback gegeben der Person, die vorgetragen hat“ (F4S4, Z.197-201).

Die Kolloquien werden immer von den jeweiligen Professoren gehalten. Es ist dann meist nach Professur unterschiedlich, ob nur der Professor oder auch alle anderen Betreuenden der Professur anwesend sind. Die Studierenden berichten aber nicht von Problemen aufgrund dieser Betreuungssituation. Häufig wird das Kolloquium nicht nur für Bachelorkandidaten, sondern auch für Master-, Diplom- oder Doktoranden geöffnet.

5.5.4.2 Didaktische Entscheidungen zum Kolloquium (Betreuersicht)

In Bezug auf die Ziele ist es den Professoren wichtig, Austausch zu fördern und verschiedene Perspektiven durch das Kolloquium zu ermöglichen. F4B3 hebt in diesem Zusammenhang den Vorteil davon hervor, dass im Kolloquium mehrere Dozenten und damit mehrere Perspektiven das Feedback anreichern können. F4B2 möchte mit den PSQs die soziale Eingebundenheit unterstützen: „Dazu sind vielleicht auch die Seminare da, dass sie halt wissen, da gibt es Leute, die sind in der gleichen Situation wie ich und mit denen kann ich mich auch einmal über solche Sachen unterhalten“ (F4B2, Z. 448-450). Um die Studierenden beim Verfassen der Bachelorarbeit zu unterstützen, setzen die Betreuer verschiedene Methoden ein. Zum einen fordern die Betreuer das Erstellen des zuvor erwähnten Exposés. Zum anderen müssen die Studierenden den aktuellen Stand ihrer Arbeit präsentieren. Eines der Ziele von F4B5 ist zudem, in dem Kolloquium eine andere Atmosphäre als in regulären Seminaren zu kreieren. Ihr ist wichtig, dass das Seminar keinen Bewertungscharakter hat, sondern die Studierenden es für die Dinge nutzen, die sie in dem Moment benötigen. F4B1 betont in dem Zusammenhang, dass die Studierenden die Vorstellung

für sich nutzen sollen, um „aus den Teilnehmern des PSQs auch noch Hilfestellungen rauszuholen“ (F4B1, Z. 91-92) und teilweise dadurch eine intensive Diskussion in Gang kommt. F4B4 merkt kritisch an, dass das Diskutieren und Feedback Geben bei sehr heterogenen Themen nicht funktioniert. F4B5 konstatiert ergänzend, dass die Rückmeldungen der Studierenden häufig wenig tief gehen und keine Grundsatzkritik beinhalten.

„Weil die oft zu wenig, mit zu wenig Abstand die Rückmeldung geben, auch sicherlich, weil man, wenn man die Rolle von Kommilitonen hat, dann nicht auch in eine Position geht, generell das Grundkonzept der Arbeit zu hinterfragen. Zum einen, weil man weiß, man ist nicht in der Rolle, ja, und man sollte da die Leute aber doch ermutigen, das tatsächlich auch zu machen, aber das machen die aus kollegialen Gründen oft nicht“ (F4B5, Z. 160-165).

F4B2 hat hingegen vor allem gute Erfahrungen mit Diskussionen gemacht. Sie berichtet davon, dass alle Studierenden Interesse an den Themen der anderen haben und in der gleichen Situation sind. Dadurch entsteht eine gute Arbeitsatmosphäre, die umfangreiche Rückmeldungen ermöglicht. F4B1 berichtet von einer Methode, die dazu führen soll, dass sich viele an der Diskussion beteiligen, Feedback geben und dadurch neue Perspektiven entstehen:

„Deswegen ist jetzt immer am Schluss noch eine Zeit für eine Runde, wo wirklich jeder etwas sagen kann, und das kann irgendeine Frage noch sein oder irgendeine Anmerkung, irgendetwas worüber man sich Gedanken gemacht hat. Ja, damit die, damit jeder noch etwas beigetragen hat sozusagen und die Vortragenden das auch noch als Input mitnehmen können“ (F4B1, Z. 106-110).

Die Betreuer leiten nicht explizit zur Reflexion an. „Ich glaube die Reflexion passiert die ganze Zeit, ja, die schreiben mir etwas, ich gebe ihnen Rückmeldungen, wer da nicht reflektiert macht irgendetwas falsch /lacht/, ist so“ (F4B2, Z. 133-134) konstatiert F4B2 diesbezüglich. F4B4 und F4B5 setzen nach eigener Auskunft kaum Kleingruppenarbeit ein, außer, wenn zwei Studierende über dasselbe Thema schreiben bzw. sich den Datensatz teilen. In den PSQs stehen Informationen zu Arbeitsstrategien oder Formalia nur in sehr geringem Ausmaß im Mittelpunkt. Das liegt vorwiegend daran, dass das Studium die Arbeitsstrategien bereits ausreichend ausbildet. So verweisen die Betreuer beispielsweise auf das Seminar ‚kritische Lektüre von Fachliteratur‘, das im dritten oder vierten Fachsemester besucht wird. Auch das empirische Praktikum im vierten Semester bereitet auf die Bearbeitung eines eigenen Forschungsprojektes vor.

5.5.4.3 Bewertung Kolloquium (Studierendensicht)

In Fall IV fällt auf, dass die positiven Bewertungen des Kolloquiums überwiegen (9 Aussagen vs. 4 negative Aussagen durch 4 Studierende). Positiv bewerten die Studierenden, dass sie durch die Rückmeldung der Anderen neue Perspektiven auf das eigene Thema oder Problem erhalten und dass es sehr viel Feedback und Hinweise gibt. Ein Punkt, zu dem es besonders viele Nennungen gibt, ist auch die gute Diskussion im Kolloquium trotz heterogener Themen. Was die Diskussion stärkt, ist zum einen die Rückmeldung durch ebenfalls anwesende Doktoranden und zum anderen die Dauer des Seminars, durch welche die Studierenden die Themen ihrer Kommilitonen wiederholt kennenlernen und dadurch tiefer in die Diskussion einsteigen können (vgl. F4S4). Positiv bewerten die Studierenden weiterhin, dass die entspannte Atmosphäre es zulässt, Fragen zu stellen und dass es als Zuhörer interessant ist zu hören, welche Methoden die Kommilitonen einsetzen.

Negativ (4 Aussagen von F4S3) bewertet lediglich F4S3, dass häufig keine Diskussion zustande kommt, dass die Themenvorstellung der anderen für die eigenen Probleme nicht als relevant gesehen wird und dass „die meisten, wie gesagt, ihre Zeit absitzen und auch überhaupt keinen Bock

haben, sich da dran zu beteiligen“ (F4S3, Z. 165-166). Diese negativen Bewertungen, vor allem die Probleme mit der Diskussion, können durch die Einschätzungen der Betreuer im vorherigen Kapitel bestätigt werden.

5.5.4.4 Sprechstunden

Bezüglich der Sprechstunden erwarten die Betreuer, dass die Studierenden eine Besprechungsgrundlage – in der Regel das Exposé – mitbringen. F4B5 führt zudem immer zum Ende der Bachelorarbeit eine Nachbesprechung durch. Diese ‚Tradition‘ entstand daraus, dass häufig Studierende von sich aus um eine Nachbesprechung bitten.

„ . . . und ich nutze es dann auch immer, um zu sagen: ‚Was, wie haben Sie es denn jetzt erlebt.‘ Irrendwie, auch, um für mich selber zu lernen, ich will natürlich auch von denen Rückmeldungen haben, weil vorher trauen die sich das auch oft nicht zu sagen, weil da ist mir ja auch wichtig, noch einmal für mich, auch Feedback zu bekommen, haben die das als zu kontrollierend erlebt oder zu freizügig“ (F4B5, Z. 406-410).

Den Betreuern aus Fall IV ist es wichtig, gut vorbereitet in die Sprechstunde zu gehen (F4B3). Zentral ist, den Studierenden Informationen zu geben, die ihnen das Arbeiten erleichtern. Dazu zählt für F4B3, Hinweise und Tipps zum weiteren Arbeiten zu geben und für F4B4 vor allem die Bewertungskriterien zu kommunizieren. Es gibt an seinem Lehrstuhl ein standardisiertes Bewertungsblatt, das verschiedene Aspekte geschlossen abfragt und eine offene Passage für ein freies Gutachten enthält.

Die Betreuer sehen Sprechstunden und Kolloquium als ein gemeinsames verzahntes Ganzes (vgl. Ausgestaltung Kolloquium von F4B2). F4B3 berichtet von einer Verschränkung, bei der die Personen, die bald im Kolloquium präsentieren müssen, zur Vorbesprechung zu ihm kommen und ggfs. eine Nachbesprechung der Präsentation erfolgt.

Die Studierenden geben an, die Sprechstunden zu nutzen, um das Thema zu konkretisieren, den aktuellen Stand der Arbeit individuell zu besprechen oder um sich über die gewünschten Formalia zu informieren. Teilweise nutzen die Betreuer die Sprechstunde dazu, die Studierenden in das Equipment im Labor einzuarbeiten. Dabei unterscheidet sich die Häufigkeit der Sprechstundenbesuche stark von Studierenden zu Studierenden. F4S2 gibt an, am Anfang und am Ende häufig in der Sprechstunde gewesen zu sein und dazwischen kaum. F4S1 meint ca. jede dritte Woche und F4S3 jede Woche beraten worden zu sein. F4S4 hingegen ist insgesamt nur fünf bis sechs Mal in der Sprechstunde, was in etwa einem Rhythmus von allen sechs Wochen entspricht.

Laut Berichten der Studierenden werden in den Sprechstunden vor allem Fragen geklärt, aber auch gemeinsam diskutiert und überlegt. Dabei findet die Diskussion häufig auf Augenhöhe statt. Manchmal machen die Betreuer aber auch Vorgaben: „Grundsätzlich haben wir schon immer viel diskutiert, aber ich glaube an dem Punkt, hat sie es dann doch recht direktiv einfach gesagt, so und so“ (F4S1, Z. 271-273). Die Betreuer liefern neue Ideen, geben Denkanstöße zu Theorien, die den Studierenden noch nicht bekannt sind und erklären diese (Input geben). Es ist ihnen jedoch wichtig, dass die Studierenden vorwiegend beim Treffen eigener Entscheidungen unterstützt werden und sie ihre eigene Forschungsarbeit durchführen. Neben dem Klären von Formalia werden die Sprechstunden zur Hilfe bei der Auswertung genutzt. Bei Fall IV nennen die Studierenden etwas, das in den anderen Fällen nicht explizit erwähnt wird und vor allem bei Fall III eher nicht erfolgt: In den Sprechstunden planen Betreuer und Betreuter gemeinsam das weitere Vorgehen, halten kurzfristige Ziele und setzen Zielindikatoren.

5.5.4.5 Bewertung Sprechstunden (Studierendensicht)

Auch die Bewertung der Sprechstunde fällt – wie die Bewertung des Kolloquiums – wenig umfangreich und schwerpunktmäßig positiv aus. F4S3 lobt die Betreuerin, die hilfsbereit und unkompliziert ist und die sie bei der Auswertung intensiv unterstützt. F4S2 gibt an, das Gefühl zu haben, „dass es auch sehr sorgfältig besprochen wurde“ (F4S2, Z. 44-45). Negativ bewertet eine Studierende das Ausmaß der Unterstützung im Vergleich zu der Betreuung von Kommilitonen, was als Kritik auf hohem Niveau verstanden werden kann:

„... dass wir ihr zwar eine Schriftprobe von eineinhalb bis zwei Seiten schicken durften, das aber alles war, was sie sich angeschaut hat, also viele von meinen Freunden und Bekannten, bei denen lief das dann so, dass die immer, wenn die einen Teil geschrieben hatten, die den mindestens an den Erstbetreuer, manchmal sogar auch noch an den Zweitbetreuer geschickt haben, das wurde komplett korrektur gelesen, Feedback dazu gegeben und solche Sachen und das fehlte bei uns halt überhaupt“ (F4S3, Z. 422-428).

5.5.4.6 Rolle Betreuer

Die Beschreibung der Studierenden kann mit der Sicht der Betreuer auf ihre eigene Rolle kontrastiert werden. Größtenteils stimmen die Einschätzungen überein. Metaphern, die für die Beschreibung der eigenen Rolle verwendet werden, sind der Prüfer, der Vermittler sowie der Anwender der Mäeutik (Hebammenkunst). F4B3 beschreibt die Mäeutik genauer:

„Ja, die Rolle ist einmal . . . Mäeutik, sage ich jetzt einmal, im Sinne von versuchen Ideen bei den Studierenden zu elysieren und auszulösen, und die eigene, das ist mir eigentlich sehr wichtig, die eigene Position und die eigene Idee nach vorne zu bringen, und nicht von mir alles vorzugeben, das kann man auch bei Bachelorarbeiten, wie ich finde, schon machen“ (F4B3, Z. 91-93).

Die Mäeutik kann mit der Rolle des Coaches in Verbindung gebracht werden.

„Beratend, und wenn möglich fördernd. Dann das ist die Funktion die wir haben, Studierenden zu helfen, wenn sie irgendwo eine Schwierigkeit sehen, die sie alleine nicht lösen können, und da Hilfestellungen zu geben, entweder, dass sie selbst einen Weg finden, ein Problem zu lösen oder auch aus meinen Ressourcen Hilfestellung zu geben. Das ist eigentlich das Ziel“ (F4B4, Z. 269-273).

beschreibt auch F4B4 seine Rolle. Dabei geht es zudem darum, den Studierenden zu helfen, Ideen zu entwickeln, die auf vorhandenen Interessen oder Kompetenzen fußen. „Ich versuche auch immer Ideen, die da kommen, aufzugreifen, natürlich auch wieder in meine Welt zu transformieren und rückzuspiegeln“ (F4B3, Z. 449-450) illustriert F3B4 sein Vorgehen. Die Betreuer versuchen in dem Zusammenhang ein Klima der Offenheit zu schaffen, bei dem die Studierenden über ihre Gefühle sprechen können und diese in der weiteren Planung berücksichtigt werden. Demzufolge ist es wichtig für den Coach, herauszuhören, wie die motivationale Lage beim Studierenden ist. F4B1 ermutigt die Studierenden in schwierigen Phasen, während F4B2 die emotionale Unterstützung eher ausklammert und bei der informellen Unterstützung durch die Kommilitonen verortet. F4B5 versucht in dem Zusammenhang, vorab das Verständnis der eigenen Rolle dem Studierenden näherzubringen, sodass eine gemeinsame Grundlage für das Betreuungsverhältnis vorhanden ist.

Obwohl die Betreuer die Eigenleistung der Studierenden betonen, ist die Rolle der Betreuer häufig auch die eines Beraters. Das hängt nicht zuletzt mit den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Lernenden zusammen. Die Betreuer nehmen die Rolle eines Beraters ein, wenn sie auf Basis der Interessen der Studierenden Themenvorschläge machen, wenn sie Ratschläge geben oder das

Thema eingrenzen und Vorgaben machen. Eine wichtige Funktion ist, dass die Betreuer formatives Feedback geben:

„Ich bin halt diejenige, die schon viele Arbeiten bewertet hat. Ich sehe viele Schwierigkeiten voraus, die die Studierenden selber nicht voraussehen, oder ich lese Texte und merke, wo Inkonsistenzen sind, wo noch nicht klar genug ausgedrückt ist, was ist denn jetzt eigentlich gemeint . . . und da ist es halt meine Aufgabe, die Studierenden auf diese Schwierigkeiten aufmerksam zu machen“ (F4B2, Z. 244-249).

Tatsächlich ist es bei Fall IV so, dass alle Betreuer zumindest Abschnitte, häufig aber die gesamte Bachelorarbeit vor der Abgabe einmal lesen und Feedback darauf geben. Dieses Feedback ist formativ, d.h. es fließt nicht in die Note mit ein. Trotzdem ziehen die Betreuer eine Grenze, wenn es darum geht, zu viel von sich selbst in die Arbeit zu investieren:

„. . . und gleichzeitig aber auch, zu wissen, so jetzt ist der Punkt da, wo ich auch jemanden nicht mehr unterstützen kann, weil es ist ja trotzdem auch eine Prüfung, ja, also, ja also, Sie merken, also, dass ich da selber das, das ist ein fortwährender Abwägungsprozess eigentlich ist, also wie viel Unterstützung ist sinnvoll, so dass ich die Potenziale rauskitzeln kann, aus jedem, und ich denke, darum sollte es auch wirklich gehen. Aber wann ist auch sozusagen Ende, und wann mache ich eigentlich gerade die Arbeit, die die Person selber machen sollte“ (F4B5, Z. 54-60).

Die Betreuer sehen sich auch als erfahrene Experten. Das bedeutet für F4B3, dass er sein Wissen und seine Erfahrung zur Verfügung stellt, damit „das Ganze in seiner Gesamtgestaltung als Werkstück am Ende, so gut wie es irgendwie geht“ (F4B3, Z. 112-113) wird.

Die Betreuer von Fall IV erwähnen sehr häufig, dass sie zur Reflexion anleiten (wollen). F4B5 sieht im Exposé einen reflexionsförderlichen Charakter. Durch die Auseinandersetzung mit seinem Thema auf einer Meta- und Planungsebene und die immer wiederkehrende Überarbeitung und Hinterfragung des Exposés werden die Studierenden bei der Reflexion unterstützt. F4B1 fördert Reflexion durch die fachliche Diskussion und kritische Anmerkungen, die die Studierenden aus der Reserve locken sollen. Gleichzeitig kann ihrer Meinung nach, das Feedback zur Arbeit zur Selbstreflexion führen. Den Betreuern ist es auch wichtig, den Studierenden verschiedene Perspektiven aufzuzeigen. F4B3 nutzt vor allem Fragen und Hinweise in den Sprechstunden.

5.5.4.7 Medieneinsatz

Der Großteil der Befragten verwendet das LMS moodle im Rahmen der Kolloquien, um Standardtexte und Literaturempfehlungen oder auch beispielhafte Arbeiten zur Verfügung zu stellen. Die Betreuer geben jedoch an, dass sie moodle im PSQ deutlich weniger benutzen als in anderen Veranstaltungen.

„Aber die werden nicht sehr stark frequentiert. Ich würde nicht sagen, da stehen ein, zwei Standardtexte drinnen, die die Leute sich downloaden können, aber es läuft nicht viel über moodle im PSQ. Das ist kein starkes Hilfsmittel“ (F4B4, Z. 215-218).

F4S3 besucht ein Kolloquium, das nicht über moodle abgewickelt wird. Neben dem LMS nutzen die Befragten vor allem E-Mail, um sich für die Sprechstunde anzumelden, Material vorab zuzusenden oder Fragen zu stellen. F4B1 gibt an, dass im Rahmen von Forschungsprojekten, in die die Studierenden eingebunden sind, Filesharing-Programme verwendet werden.

Der formale Medieneinsatz ist insgesamt höher als in den anderen Fällen, wobei die Potenziale eines Medieneinsatzes meist nur unzureichend genutzt werden. Die Studierenden geben nicht an, sich informell über Medien ausgetauscht zu haben.

5.5.4.8 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Betreuer-sicht)

Lernerzentrierung. F4B3 und F4B1 legen sehr viel Wert darauf, dass die Präsentationen in den Kolloquien so gestaltet sind, dass sie nicht eine gute Leistung zeigen (wie etwa in regulären Seminaren, die stärker auf die Prüfung ausgerichtet sind), sondern dass dabei Fragen und Unsicherheiten angesprochen und mit den Anwesenden diskutiert werden, wodurch die Studierenden den größtmöglichen Nutzen daraus ziehen. Zudem gestaltet F4B2 die Termine nach den Wünschen der Studierenden: „Wir entscheiden dann in der Gruppe, wann macht es Sinn, dass wir uns als Gruppe wieder treffen“ (F4B2, Z. 91-92). F4B3 hält speziell Slots frei, die von den Studierenden, die gerade ein Problem haben, genutzt werden können.

„Wir bieten dann immer auch nochmal Slots an, sozusagen nicht für Präsentationen, aber um zu sagen, was ist gerade noch aktuell in der Arbeit, wo hängt man gerade dran, was ist gerade so ‚urgent needs‘ sage ich jetzt mal. Und so, dass das auch noch einmal eingebracht werden kann, sondern wird eingebracht von denen, die daran Bedarf haben, mit möglichst kurzen knappen Reaktionen von allen und von uns“ (F4B3, Z. 227-232).

Problemorientierung. F4B3 möchte seine Studierenden dazu anleiten, herauszufinden, was sie selbst wissen möchten:

„Das habe ich so mit dem mit dieser Technik der Mäeutik zur Frage und des hoffentlich Gebärens von auch Ideen, die diese Personen selber vorher noch nicht hatte [gemeint]. Also das ist mir schon wichtig, dass man, natürlich habe ich meine Sichtweisen, aber dass man halt Dialog an dialogischen Verfahren versucht die Fragestellung zu entwickeln“ (F4B3, Z. 445-449).

In der Regel werden die Themen frei gewählt. F4B3 und F4B4 berichten aber, dass sie auch Vorschläge bezogen auf die Interessen der Studierenden machen. Ein eigenes Thema sei aber vor allem für die Motivation sehr wichtig. F4B2 findet, dass die Themenfindung einen wesentlichen Teil des wissenschaftlichen Arbeitens darstellt. F4B1 gibt an, dass an ihrem Lehrstuhl viele Arbeiten im Rahmen von Forschungsprojekten geschrieben werden und damit zumindest der grobe Themenbereich vorgegeben ist.

Sozial-kontextualisiert. F4B4 ist wichtig, dass sich die Studierenden gegenseitig helfen und beraten und die jeweilige Expertise im Sinne eines wissenschaftlichen Austausches nutzen. F4B2 setzt die Situierung im Kolloquium auf die Art und Weise um, dass die Studierenden „sich vorstellen sollen, sie sind in einer, in einem Symposium auf einer wissenschaftlichen Konferenz und dort wird dann das Ergebnis der Arbeit präsentiert, sie stellen sich den Fragen der anderen, sie diskutieren vielleicht über unerwartete Ergebnisse und so weiter“ (F4B2, Z. 157-160). Und F4B3 beschreibt den Umgang mit Inkonsistenzen und dass er diese auch manchmal *nicht* auflöst:

„Andererseits denke ich auch nicht, das ist eine Aufgabe der Professoren, da jede Inkonsistenz zu lösen, das ist Aufgabe der Studierenden, auch noch einmal zuschauen: ‚Ok, ich habe das jetzt, das entscheide ich jetzt mal selber und versuche mir da eine Priorität zu setzten. Und die kann am Ende vielleicht nicht so überzeugend sein. Dann kann ich das diskutieren in der Arbeit, aber ich habe die selber gesetzt und so habe ich entschieden, das jetzt so zu machen‘“ (F4B3, Z. 248-253).

D.h. in solchen Situationen wird weniger die Lernsituation als der Anwendungsbezug, d.h. die Situation in der Wissenschaft betont.

Kritisch-reflexiv. Vergleichsweise viele Aussagen gibt es zur kritisch-reflexiven Distanz. Die Betreuer sehen sie als „absolute[n] inhärente[n] Bestandteil von meiner Betreuung“ (F4B5, Z. 254). F4B5 stimmt mit ihren Kollegen F4B4 und F4B3 überein, dass die Reflexion eine große Herausforderung für die Studierenden sei. Im Gegensatz dazu findet F4B2 nicht, dass der kri-

tisch-reflexive Umgang mit der eigenen Arbeit bisher ein großes Problem der Studierenden darstellt. Eine fehlende kritisch-reflexive Distanz wirkt sich auch auf die Note aus,

„ . . . wenn das zu unkritisch war, aber das ist sozusagen auch Teil der eigenen Leistung. Und ich kann ja nicht die Arbeit für jede einzelne Person selbst schreiben, das müssen die dann selbst verantworten. Sie wissen dass da eine Kritik notwendig ist, und von daher sehen sie was zu tun ist, und wenn dann jemand sagt: Er sieht an seiner Arbeit keine Schwäche. Spricht für ein hohes Selbstbewusstsein, aber nicht unbedingt für eine gute skeptische Haltung der eigenen Forschung gegenüber“ (F4B4, Z. 392-397).

Um solche Situationen nicht aufkommen zu lassen, fördern die Betreuer die kritisch-reflexive Distanz beispielsweise, indem die Studierenden in ihren Präsentationen kritisch gegenüber dem eigenen Vorgehen sein müssen und indem durch die anschließende fachliche Diskussion im Kolloquium ein Perspektivenwechsel ermöglicht wird (F4B2). Aber auch das Exposé kann eine distanzierte Perspektive auf das eigene Forschungsvorhaben unterstützen. Nicht zuletzt kann die Arbeit selbst Kapitel zur kritischen Würdigung enthalten. Zentral ist, dass sich die Studierenden begründet für einen Weg entscheiden und nicht jede Information unhinterfragt übernehmen. Nach der Meinung von F4B3 muss bereits in den ersten Veranstaltungen des Studiums das Verständnis dafür geschult werden, dass Wissen ein nicht abgeschlossener Prozess ist und dass man es meistens auf die eine oder andere Weise kritisieren kann.

„So funktioniert eben Wissenschaft, das ist nicht irgendwie ein Pipifax, wo man irgendwie irgendwann eine kleine Wahrheit hat, die man dann festhalten kann, sondern es ist ein komplexes, dynamisches System von Einsichten die alle auf Abruf nur generiert sind und jederzeit sich verändern können, und das gehört im Grunde dazu“ (F4B3, Z. 499-504).

Selbstorganisation.

Geringe Selbstorganisation. Die geringe Selbstorganisation ist in Fall IV, außer in Problemfällen, kaum vorhanden. F4B2 bemüht sich, bei Problemfällen Kontakt aufzunehmen und Termine auszumachen, betont aber, dass dies sehr selten vorkommt. F4B3 erwartet ein bestimmtes Commitment von den Studierenden, die bei ihm eine Arbeit schreiben.

„Es sind relativ klare Vorgaben, die aber vielleicht jetzt nicht Verschulungstendenzen umsetzen, aber doch dann so genau sind, dass Leute wissen: ‚Bis zum nächsten Mal etwa das.‘ Und wenn das nicht erreicht wird, da hätte ich noch gerne eine E-Mail, die mir sagt: Ok, dann verändern wir noch mal das Ganze und passen es an“ (F4B3, Z. 153-156).

Mittlere Selbstorganisation. Mittlere Selbstorganisation äußert sich darin, dass F4B4 stark unterstützt, bis die Gliederung steht und danach den Studierenden meistens freie Hand lässt. F4B3 verfolgt den Ansatz, dem Studierenden seine Möglichkeiten aufzuzeigen, die Entscheidung aber ihm zu überlassen.

„. . . indem ich eben versuche, einerseits auf Bedürfnisse, Beratungsbedarfe möglichst konkret einzugehen, indem ich Literatur, indem ich Methoden, indem ich vielleicht beispielhafte Fragebögen, die man umbauen kann, oder so, also, indem man auch dann wirklich schon konkrete – die Schweizer würden sagen – Gefäße hat, die man auch nutzen kann. Und andererseits aber auch, indem ich, glaube ich, doch sehr systematisch sage: ‚Letzten Endes entscheiden Sie auch zu einem bestimmten Grad, was Sie wollen, und was Ihre thematischen Schwerpunkte sind und wo Sie hingehen‘“ (F4B3, Z. 375-382).

Hier ist auch die Aussage von F4B5 zuzuordnen, in der sie beschreibt, dass das Exposé in einem vierstufigen Prozess ausgeweitet und damit zu einer Bachelorarbeit wird (vgl. Kapitel 5.5.4.1, weiter oben).

Hohe Selbstorganisation. Interessanterweise gibt es in Fall IV nur unwesentlich mehr Aussagen zur hohen als zur geringen oder mittleren Selbstorganisation. Dies kann daran liegen, dass es ein umfangreiches Unterstützungsangebot gibt und damit die Selbstorganisation etwas eingeschränkt wird. Um eine hohe Selbstorganisation zu fördern, ermuntern F4B2, F4B3 und F4B4 zur Selbstständigkeit.

„Ich liebe es, wenn die Leute das selbstständig machen, und dazu ermuntere ich sie auch. Also mein Ziel ist nicht, sie an der Hand zu nehmen und jeden Schritt mit mir anzustimmen. Das ist nicht mein Plan. Dafür sind die alt genug, eigenständig daran zu arbeiten, und kennen zu dem Zeitpunkt ja auch schon den ganzen Prozess“ (F4B4, Z. 294-298).

Die hohe Selbstorganisation äußert sich beispielsweise in der Einstellung, dass die Studierenden das Angebot der Sprechstunden nutzen können oder nicht und so viel Beratung und Betreuung einfordern müssen, wie sie es brauchen. Auch die Zeitplanung und die Organisation des Lern- und Arbeitsprozesses werden von F4B2 den Studierenden selbst überlassen. So gibt sie an, dass die Studierenden in der Regel am Ende von PSQ 1 ein Exposé haben, manche aber da bereits mit der Bachelorarbeit fertig sind. „Das überlasse ich den Leuten selber, wie die das planen“ (F4B2, Z. 49-50), sagt sie dazu. F4B1, F4B3 und F4B4 geben an, kaum Vorgaben zu machen.

Grundsätzlich versuchen die Betreuer sehr offen gegenüber den Ideen und Themen der Studierenden zu sein und sich selbst zurückzunehmen und zu kontrollieren. D.h. die Betreuer versuchen auch Themen zu begleiten, bei denen sie keine Experten sind. Ein kritischer Punkt, der bisher nur in Fall II kurz angesprochen wird, ist das Einbringen eigener Forschungsinteressen und der eigenen Meinung zu bestimmten Theorien. Wenn eine Bachelorarbeit beispielsweise so gut ist, dass sie potenziell als wissenschaftlicher Artikel veröffentlicht werden könnte, stellt sich die Frage des Anleitens und Eingreifens ein weiteres Mal.

„Und dann natürlich wenn sich Leute halt Themen vorgenommen haben und sich vielleicht auch ganz viel vorgenommen haben, dass es zur Publikation irgendwann kommen soll und dann ist ja halt die Frage, wie viel investiere ich da rein. Also bringe ich mich als Betreuer da sehr stark ein und steigere damit vielleicht die Chancen, dass es publizierbar ist, oder aber lasse ich die Leute halt selber machen und riskiere damit, dass sie soweit dann das doch nicht bringen mit ihrem Projekt“ (F4B2, Z. 274-279).

Widerspruch Offenheit und Anleitung. F4B4 sieht vor allem den Widerspruch zwischen der verschul-ten, geschlossenen Prüfungsordnung und der von den Betreuern gewünschten Freiheit und Offenheit. Denn „der Druck ist ja allein durch die Prüfungsordnung schon gegeben, dass man bis zu einem bestimmten Anmeldedatum entschieden haben muss“ (F4B4, Z. 531-532), sodass die Freiheit, sich genug Zeit zu nehmen, um ein Thema zu finden, nie vollständig vorhanden ist.

Zusätzlich zu diesem Widerspruch, der aus den organisationalen Rahmenbedingungen entsteht, reflektieren die Betreuer verschiedene weitere Spannungsfelder, die sich für sie bei der Betreuung ergeben. F4B3 nimmt es als zentrale Herausforderung wahr, vor dem Hintergrund der Verschulung des Studiums genug Freiräume bei der Themenfindung einzuräumen und nicht die eigene Themenvorstellung aufzudrängen. Die Betreuer überlegen, inwiefern es einen Widerspruch darstellt, dass auf der einen Seite Eigenleistung und Selbstorganisation gefordert werden, auf der anderen Seite viel Unterstützungsmöglichkeiten vorhanden sind und teilweise auch genutzt werden müssen.

5.5.4.9 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens (Studierendensicht)

Die Studierenden äußern sich nur in sehr geringem Umfang zu den Maßnahmen zur Förderung des forschenden Lernens. Das bedeutet, dass sie eine gezielte Gestaltung des Lernprozesses eher nicht wahrnehmen.

Lernerzentriert. F4S4 gibt an, vor allem bei Problemen und Fragen die Sprechstunden bzw. die Betreuung in Anspruch genommen zu haben. F4S1 kann sogar immer, wenn sie ein Problem hat, auch außerhalb der Sprechzeiten, vorbeikommen.

Problemorientiert. Bezüglich der Problemorientierung beschreibt F4S4 den Fall einer Studentin, die sich selbst ein Thema ausgesucht hat. Gleichzeitig gab es aber eine Liste, von der man ein Thema auswählen kann.

Sozial-kontextualisiert. F4S4 äußert sich zur sozialen Kontextualisierung, die in ihren Augen durch das gemeinsame Diskutieren im Kolloquium entsteht.

Kritisch-reflexiv. F4S4 beschreibt, wie ihr das Kolloquium hilft, eine hohe kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit ihrem Thema einzugehen:

„Auch gerade, wenn ich jetzt mein eigenes [Thema] vorgestellt habe, da habe ich so viel Feedback auch von den anderen bekommen und auch noch einmal von dem Professor, von den Mitarbeitern und so, dass man da auf jeden Fall noch einmal sich Gedanken darüber gemacht hat . . . und ich fand auch die Themen von den anderen, da hat man auch immer noch darüber nachgedacht und diskutiert“ (F4S4, Z. 227-232).

Abgesehen davon nehmen die Studierenden die Förderung einer kritisch-reflexiven Distanz nicht wahr, obwohl sie von den Betreuern stark betont wird.

Selbstorganisation. In den Augen der Studierenden gibt es lediglich mittlere oder hohe und damit keine geringe Selbstorganisation im Prozess des Verfassens der Bachelorarbeit.

Mittlere Selbstorganisation. Mittlere Selbstorganisation findet beispielsweise statt, wenn der Betreuer darauf hinweist, einen Zeitplan zu erstellen und im Zeitplan Zeitpunkte bzw. Meilensteine aufzeigt, zu denen man sich wieder für eine Besprechung treffen muss, aber die Termine und das Einfordern der Termine den Studierenden überlässt. „Das war dann aber schon auch im Gespräch und in der Diskussion, also quasi schon ein klarer Wink mit dem Zaunpfahl, aber trotzdem mit dem Gefühl, dass ich es letztendlich dann selber gemacht habe“ (F4S1, Z. 287-289) erklärt F4S1 die mittlere Selbstorganisation. F4S2 kann hauptsächlich selbst entscheiden, die Betreuerin achtet aber darauf, dass er die Entscheidungen auch begründen kann.

Hohe Selbstorganisation. Hohe Selbstorganisation nehmen die Studierenden wahr, wenn sie das Angebot nutzen können oder eben nicht und wenn es kaum Vorgaben seitens der Betreuer gibt.

Insgesamt sind in diesem Fall weniger Aussagen von Studierenden zur Gestaltung des forschenden Lernens zu finden. In Fall III sind die Aussagen im Vergleich dazu eher umfangreich. Ein erster Eindruck aus den Interviews legt nahe, dass die Studierenden durchwegs zufrieden mit der Betreuung sind und deswegen nicht viele Aspekte ausführlich darlegen. Hingegen zeigen die Professoren ein hohes Problembewusstsein und äußern sich zum Thema der Ausgestaltung des Lernprozesses sehr ausschweifend.

5.5.5 Didaktische Herausforderungen (Betreuersicht)

Beratungsresistente Studierende. Ein Betreuer berichtet von der Herausforderung, mit beratungsresistenten Studierenden umzugehen. So betreut F4B5 eine Studierende, die von ihrer Themenidee nicht abweichen will:

„Und wenn jemand, also ich hab ihr noch andere Möglichkeiten angeboten dann, andere Themenvorschläge aktiv gemacht. Aber sie beharrte sehr auf ihrem Thema und dann muss jemand auch, also dann ist das so, ja dann, also ich hatte den Eindruck, ich konnte sie nicht bewahren vor ihrem Unglück“ (F4B5, Z. 275-278).

Lernerfahrungen innerhalb der Rahmenbedingungen machbar gestalten. Bei einigen Betreuern zeigt sich eine Unsicherheit darauf, was ein angemessenes Anspruchsniveau ist, obwohl zur Einführung des Bachelorsystems beschlossen wurde, das Anspruchsniveau zu senken und von anderen Formen der Abschlussarbeit abzugrenzen (F4B4). So zieht F4B2 den Vergleich zu Diplomarbeiten, die viel freier und weniger stark begrenzt waren. Zwei Betreuer (F4B3 und F4B5) versuchen, die Lernerfahrung innerhalb der Rahmenbedingung machbar zu gestalten, indem sie ihr eigenes Anspruchsniveau anpassen:

„... und zu sehen: Ok, also Bachelorarbeit, ist wirklich was, eine kleine, begrenzte Fragestellung und da muss man andere Kriterien anlegen, im Vergleich zur Masterarbeit, das für sich ganz deutlich irgendwie zu haben“ (F4B5, Z. 201-203).

F4B4 führt weiter aus, dass die Bachelorarbeit in seinen Augen eine erste Fingerübung ist und noch nicht als vollwertiges wissenschaftliches Arbeiten gelten muss, weswegen die Erwartungen auch seitens der Dozenten realistisch sein sollten. F4B3 ist es wichtig, einzuschätzen, was in der Zeit machbar bzw. realisierbar ist. Das bedeutet auch, den Studierenden stärker einzuschränken und ihm ‚auszubuchstabieren‘, wie weit es gehen muss und wo der Anspruch schon zu hoch ist. In Fall IV gibt es aber auch Betreuer, die davon sprechen, dass besonders gute Bachelorarbeiten als Artikel veröffentlicht werden.

Schuldgefühl bei schlechter Leistung. F4B3 berichtet davon, dass es für ihn manchmal schwierig ist, die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen. Dafür muss er auch die Erwartungen an die Studierenden anpassen. Es besteht nämlich die Gefahr, die Studierenden zu stark zu fordern, weil er großes Potenzial in einem Thema erkennt.

„Insofern versuche ich, so einen Mittelweg zu gehen und am Ende mehr auf der Seite des Eindrucks zu stehen, dass ich mein Nötigstes getan habe ... und ich dann noch ganz gut mit der Enttäuschung, dass man vielleicht aus den Daten, oder was auch immer, hätte mehr machen können oder aus der Themenstellung hätte mehr Kreativeres machen können, auch ganz gut hinkomme“ (F4B3, Z. 346-358).

Herausforderungen aufgrund des forschenden Lernens. Verschiedene Herausforderungen ergeben sich direkt aus der Gestaltung des forschenden Lernens. Dazu zählt unter anderem das Emotions- und Motivationsmanagement, welches aufgrund der hohen Selbstorganisation notwendig wird. Es ist möglich, dass das Projekt beispielsweise aufgrund fehlender Versuchspersonen stagniert und die Studierenden in dieser Phase besonders motiviert werden müssen (F4B1). F4B2 berichtet aber auch davon, dass man die emotionale Grundstimmung häufig nicht mitbekommt und demnach nicht wirklich helfen kann. Eine didaktische Herausforderung, die sich durch die enge Betreuungssituation beim forschenden Lernen ergibt, ist der Rollenkonflikt zwischen kooperativem Helfer und Bewerter.

„... abwägen, zwischen, also Mentorenrolle, sozusagen, und Prüferrolle, das finde ich die größte Herausforderung, weil die Tendenz durchaus besteht, schlechtere Studierende auch versuchen pushen zu wollen ... und man am Ende dann, die Leute irgendwie auch gut bewertet, und das ist ungerecht

solchen gegenüber, die alles mit einem hohen Eigenengagement und Selbstverantwortung machen“ (F4B5, Z. 206-212).

Die Lernerzentrierung und Selbstorganisation des forschenden Lernens bedeuten auch, die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen und nicht zu stark steuernd einzugreifen. F4B5 bezeichnet es als einen ständigen Abwägungsprozess, wie viel sie eingreift und wie viel der Studierenden selbst machen muss. Dabei hat die Unterstützung manchmal ihre Grenzen, „weil das vielleicht einfach jetzt doch auch mal die eine oder andere Kompetenz . . . übersteigt und man einfach auch gerne die Kompetenz wahrt, die da ist, und da das Optimum herauszuholen versucht“ (F4B3, Z. 117-119).

Eine weitere Herausforderung, die bereits im soeben angeführten Zitat durchklingt, ist, die Studierenden ihren Fähigkeiten, die stark individuell unterschiedlich sein können, entsprechend zu betreuen. Für die Betreuer ist es wichtig, zu erkennen, was diese Bedürfnisse sind und ihnen gerecht zu werden. F4B4 beschreibt eine hohe Varianz unter den Studierenden in Bezug auf ihre Bedürfnisse:

„. . . dass Betreuung unterschiedliche Grade von Kommunikation bedeutet. Manche Studierende brauchen eine sehr dichte Betreuung, die kommen einmal in der Woche und haben irgendwie sehr Detail gerichtete Fragen, andere setzt man auf die Schiene und die sieht man drei Monate später wieder und dann haben sie schon fast fertiges Manuskript, wo sie sagen: ‚Können Sie das mal Gegenlesen und schauen?‘ Also das unterscheiden, die Varianz zwischen den Bachelorstudierenden ist sehr hoch“ (F4B4, Z. 50-55).

Diese Individualität birgt somit einige Stolperfallen für die Betreuer. F4B3 ist sich nicht immer sicher, wie er mit solchen Situationen umgehen soll. Ihm fällt es manchmal schwer, abzuschätzen, was die Studierenden können. Er folgert selbstkritisch, dass er manches Mal konkreter nachfragen sollte, was der Studierende bereits kann und auf der anderen Seite seine zugrundeliegenden Annahmen stärker explizieren sollte. F4B5 überlegt in diesem Zusammenhang, inwiefern sich die Anleitung und Unterstützung auf die Note auswirken müsste:

„. . . weil die Tendenz durchaus besteht, schlechtere Studierende auch versuchen pushen zu wollen, auf ein Level. Und dann nachher eine Arbeit vorliegt, wo mehr, wo auch viel von der Unterstützung sich widerspiegelt und man am Ende dann, die Leute irgendwie auch gut bewertet und das ist ungerrecht solchen gegenüber, die alles mit einem hohen Eigenengagement und Selbstverantwortung machen. Also da wirklich sich zu trauen, zu sagen: Ok, man macht da wirklich Unterschiede und man berücksichtigt auch, irgendwie, wie viel Anleitung, sich in der Arbeit, irgendwie niederschlägt“ (F4B5, Z. 207-214).

F4B3 bezieht die Individualität auch auf die Passung zwischen Betreuer und Betreutem und sieht es als legitim an, dass sich die Studierenden bei einem weniger guten ‚Fit‘ einen neuen Betreuer suchen. F4B4 berichtet zudem, dass ausländische Studierende häufig Sorgenkinder sind, wenn sie der deutschen Sprache nur bedingt mächtig sind und zentrale Erwartungen und Anforderungen an die Bachelorarbeit damit auch nicht verstehen. Eine letzte Herausforderung, die sich aus der hohen Selbstorganisation des forschenden Lernens ergibt, sind unsichere Studierende, obwohl die Studierenden der Psychologie aufgrund des hohen NCs sehr qualifiziert sind.

5.5.6 Herausforderungen und Erfolgserlebnisse für Studierende

Durch die Begleitung über zwei Semester hinweg – sofern die Studierenden die Leistungspunkte nicht anderweitig erwerben – haben sie auch wenige Probleme. F4B4 erklärt, dass das unter anderem an der curricularen Vorbereitung liegt. Es gibt von Anfang an begleitende Tutorien und Se-

5. Empirische Untersuchung

minare zum wissenschaftlichen Arbeiten (F4B4). Die Betreuer führen die geringen Probleme und Fragen auch auf das vergleichsweise hohe Qualifikationsniveau der Studierenden zurück, das nach Einschätzung von F4B4 das selbstorganisierte Lernen und Arbeiten unterstützt:

„Das hat sicher auch mit der hoch selektiven Stichprobe von Psychologiestudierenden zu tun. Sie wissen, dass bei uns die NC-Schranke bei 1,1 liegt, und wir haben wirklich tolle Studierende, die sehr autonom sind, die wirklich in 99 % selbstständig motiviert arbeiten“ (F4B4, Z. 321-324).

Tatsächlich berichten die Studierenden der Psychologie zwar von weniger, aber nicht minder unterschiedlichen Herausforderungen als in anderen Fällen, wie Tabelle 33 zeigt.

Tabelle 33: Herausforderungen für Studierende aus Studierendensicht Fall IV

Phase / Merkmale	Code	Beispielhaftes Zitat
1	Themenfindung	„Da am Anfang – die Formulierung der Fragestellung und die Themenfindung sind sehr eng beieinander. Das hängt zusammen. Das war auch nicht so einfach“ (F4S2, Z. 137-139).
1	Formulierung des Themas	„... da ging es auf jeden Fall um den Titel, weil man muss sich ja auch mit diesem Titel anmelden für die Bachelorarbeit und da habe ich auch lange rumgedoktert“ (F4S1, Z. 202-204).
2	Hypothesen formulieren	„Formulierung Fragestellung und Hypothesen - ja, das war auch so Hypothesen, weil man wird ja eigentlich halt nur auf das Methodische getrimmt, sage ich jetzt mal, also auch die Überlegung - gibt es überhaupt H0, H1, so wie man das jetzt eben kennt in der Methodik, oder reicht das, wie ich das aufstelle“ (F4S1, Z.212-215).
3	Literaturrecherche / -arbeit	„... war es auch einfach für mich persönlich ein unglaubliches Problem da den Forschungsstand zu recherchieren. Erst einmal, weil es nicht so einfach war tatsächlich Studien in dem Bereich zu finden, weil die zwar oft irgendwie mit Stereotypen zu tun hatten, aber dann nicht mit, also sprachbasiert, oder eben umgekehrt, dass ganz viel in der Sprache untersucht wurde, aber dann nicht bezogen auf Stereotype. Also es war relativ schwierig, da etwas Gemeinsames zu finden“ (F4S3, Z. 339-344).
4	Empirischer Teil - Operationalisierung	„Ich musste mir dann erst einmal die Aufgabe überlegen, also die ich dann verwendet habe, das war erst einmal auch ein bisschen schwierig. Also da habe ich mir viele Gedanken gemacht, was da geeignet sein könnte, das war eben auch erst einmal ein bisschen schwierig“ (F4S4, Z. 342-345).
5	Empirischer Teil - Durchführung	„Die Durchführung war recht aufwendig“ (F4S3, Z. 346).
6	Empirischer Teil - Auswertung	„... ebenso wie die Auswertung“ (F4S3, Z. 346-347).
7	Empirischer Teil - Ergebnisse interpretieren	„Meine Ergebnisse zu diskutieren, ist mir auch relativ schwer gefallen, weil die halt sehr speziell waren und auch so jetzt, also so, so praktische Anwendung oder so war halt relativ schwierig. Deshalb ist mir so die Diskussion an sich, die zu schreiben ist mir sehr schwer gefallen, also da saß ich teilweise echt lange vor dem PC und habe irgendwie nicht so gewusst, was ich jetzt da draus machen soll“ (F4S4, Z. 358-362).
8	Anfangen zu schreiben	„Der Anfang.“ (F4S2, Z. 139).
8	Kurz fassen	„... also wirklich sich auf das Wesentliche zu beschränken und dann eine ganz klare Linie zu fahren in der Argumentation, wo soll es hin gehen. Das fand ich eigentlich so das Herausforderndste“ (F4S1, Z. 173-175).
8	Schreiben	„Ich glaube tatsächlich die allergrößte Herausforderung und auch der Grund, warum sie nicht so gut wurde, war tatsächlich das, was ich in meinem Kopf hatte, zu verschriftlichen“ (F4S3, Z. 321-323).
8	Schreiben - Schreiben in einer Nicht-Muttersprache	„... dann schon das Schreiben, so an sich, also weil ich habe auch auf Englisch geschrieben und das war halt gerade so, wenn man etwas auf Deutsch schon nicht so ganz verstanden hat, das dann noch auf Englisch zu schreiben, ja, war ein bisschen schwierig, sage ich einmal“ (F4S4, Z. 345-348).
Selbstorganisiert	Arbeitsaufwand bewältigen	„... aber sonst war es eigentlich schon mühselig /lacht/, muss ich schon sagen, also auch bis man da alles zusammen hat und halt wie gesagt strukturiert hat ... das hat schon seine Zeit gebraucht“ (F4S1, Z. 181-185).

Selbstorganisiert	Durchhalten / Überwinden / Motivieren	„... das war zumindest so im Nachhinein die größte Herausforderung, so während des Schreibens war es natürlich schon irgendwie morgens aufstehen in die UB gehen, acht Stunden später die UB wieder verlassen, das ist dann schon, da muss man sich ein bisschen dazu zwingen“ (F4S3, Z.327-330).
Selbstorganisiert	Strukturiertes Vorgehen, roter Faden	„Da es ja eine literarische Arbeit war, glaube ich, das inhaltlich logisch so, logisch zu strukturieren, also so diesen roten Faden durch zu finden, welche Hypothese habe ich und wie baue ich die Arbeit jetzt auf, um dann am Ende dann überhaupt raus zu kommen“ (F4S1, Z. 165-168).

Bei der näheren Betrachtung der genannten Herausforderungen zeigt sich, dass fast alle Herausforderungen nur von jeweils einem Studierenden genannt werden. Das legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Probleme und Herausforderungen, mit denen die Studierenden zu kämpfen haben, zumindest innerhalb eines Falles äußerst individuell und unterschiedlich sind.

Auch die Lösungsansätze sind vielfältig. So berichtet F4S3 davon, immer mit einer Freundin in die Universitätsbibliothek zu gehen, um sich gemeinsam zu überwinden und zu motivieren. Bei den Problemen mit dem empirischen Teil helfen zum einen Gespräche in der Sprechstunde, zum anderen aber auch die Diskussionen aus dem Kolloquium oder Artikel, die noch einmal neue Denkanstöße für die Ergebnisinterpretation bringen (F4S4). F4S1 wird vorwiegend durch den Betreuer unterstützt. Er hilft ihr, alles so umzuformulieren, dass es trotz einer leichten Themenänderung noch mit der Anmeldung übereinstimmt. Beim Problem der Literaturrecherche hilft F4S3 die Diskussion mit einer Kommilitonin, die über das gleiche Thema schreibt. F4S4 verfasst ihre Arbeit auf Englisch und zieht dazu das Feedback des Betreuers, der die Arbeit vor der Abgabe liest sowie onlinebasierte Wörterbücher heran. Bei der Themenfindung werden F4S4 und F4S2 durch die informelle Gruppenarbeit, die über das Kolloquium angestoßen wird, sowie durch Gespräche mit dem Betreuer unterstützt.

Die Herausforderungen aus Betreuersicht decken sich nicht ganz mit den Problemen, von denen die Studierenden berichten (vgl. Tabelle 34). Zu den von den Studierenden genannten Herausforderungen kommen das Zeitmanagement, die Themenkonkretisierung, die Kommunikation mit dem Betreuer und Dozenten sowie der Erfolgsdruck. Außerdem ist es aus Sicht der Betreuer auch schwierig, ein so großes Themenfeld zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen. Als Unterstützung bei diesen Problemen sehen die Betreuer hauptsächlich das Angebot, das sie zur Verfügung stellen. So verweist F4B5 bei dem Problem der Operationalisierung in ihrer Sprechstunde häufig auf gute Beispiele. F4B3 begegnet Schreibblockaden so, dass er den Studierenden die Aufgabe gibt, etwas zumindest ‚draftartig‘ zu verfassen und ermutigt, früh mit dem Schreiben zu beginnen. In Bezug auf den Erfolgsdruck, den die Studierenden verspüren, versucht F4B2 den Druck zu mindern, indem sie Sicherheiten schafft:

„Zum Beispiel eben von Anfang an sagen, wenn dieses Exposee steht und wir gesagt haben ‚so ist es gut, so kannst du es machen‘, dann kann es schon einmal keine schlechte Arbeit mehr werden. Dann wird es eine gute Arbeit und ob es jetzt eine sehr gute Arbeit wird, das liegt dann an der individuellen Ausführung und auch da bekommst du vor der endgültigen Abgabe von mir ein Feedback darüber, was du erwarten kannst“ (F4B2, Z. 427-433).

In Bezug auf die Themenfindung berichtet F4B4 davon, bei Personen, die er gut kennt, auch mal einen individuellen Ratschlag zu geben. Zentral ist aber, ein „kreatives Milieu“ (F4B4, Z. 516) zu schaffen und der Person genug Zeit zur Verfügung zu stellen, da sich Kreativität nicht erzwingen lässt. Bei der Themenkonkretisierung und der Zuspitzung der Fragestellung sehen es die Betreuer als ihre Aufgabe, die „Ambitionen richtig zu dimensionieren“ (F4B3, Z. 553). Das bedeutet, die Ansprüche der Studierenden so anzupassen, dass das Thema bewältigbar ist. Diese Hinweise und

5. Empirische Untersuchung

Einschränkung werden meist gemeinsam in der Sprechstunde erarbeitet. F4B2 konkretisiert die Rückmeldung häufig anhand von Hinweisen an einem Textabschnitt oder am Exposé.

Tabelle 34: Herausforderungen für Studierende aus Betreuersicht Fall IV

Phase/ Merkmale	Code	Beispielhaftes Zitat
1	Themenfindung	„Ich glaube, diese erste Phase, die Themensuche, ist sicher eine der Stolpersteine, weil bis man sein eigenes Thema gefunden hat, das ist gar nicht so einfach. . . . das ist eine Entscheidung, die nicht immer leicht fällt, und das ist aus meiner Sicht, die schwierigste Phase“ (F4B4, Z. 472-478).
2	Themenkonkretisierung / Fragestellung	„Das Thema so einzugrenzen, dass es wirklich handhabbar ist, das ist ein riesiges Problem, so wie wir es eben gesagt haben, neu, etwas Neues wirklich finden, sowohl einen neuen theoretischen Zugang als auch eine neue empirisch, empirische Fragestellung. Das ist alles nicht so einfach, wie man sich das vielleicht vorstellt“ (F4B2, Z. 410-414).
3	Literaturrecherche / -arbeit	„Wichtiges von Unwichtigem zu trennen, das ist ganz schwierig bei der Literaturrecherche, denn die Studierenden kommen entweder und sagen ‚ich habe nichts gefunden‘, oder sie kommen und sagen ‚ich habe viel zu viel gefunden‘“ (F4B2, Z. 408-410).
4	Empirischer Teil - Operationalisierung	„Die konkrete Umsetzung, also wie operationalisiert man bestimmte Variablen, zum Beispiel, eher da brauchen die Unterstützung“ (F4B5, Z. 333-334).
7	Empirischer Teil - Ergebnisse interpretieren	„. . . bei der Diskussion von den Ergebnissen“ (F4B5, Z. 334-335).
8	Schreiben	„Das richtige Runterschreiben ist dann oft noch einmal so eine Barriere, und von daher ist es mir wichtig, dass man sehr früh auch anfängt, zu formulieren und Dinge mal draftartig entstehen, da habe ich aber dahin, das hilft über diese Barriere. Am Ende muss es irgendwie doch ein etwas größeres Ganzes sein“ (F4B3, Z. 148-151).
Selbstorganisiert	Arbeitsaufwand bewältigen	„Manche Studierende unterschätzen den Aufwand für empirische Arbeiten, wenn sie dann plötzlich sehen, was das heißt, 60 Versuchspersonen zu erheben, und dann hat plötzlich keiner Zeit“ (F4B4, Z. 479-481).
Selbstorganisiert, Situier	Durchhalten \ Überwinden \ Motivieren	„Manchen mangelt es auch an der, an der Disziplin, sich wirklich einmal eine ganze Weile mit einem Thema zu beschäftigen, sich hinzusetzen, zu schreiben, also diese ganzen Motivations- und Arbeitsprobleme“ (F4B2, Z. 414-416).
Selbstorganisiert, problemorientiert	Entscheidungen treffen	„. . . das ist eine Entscheidung, die nicht immer leicht fällt, und das ist aus meiner Sicht, die schwierigste Phase. Wenn die Entscheidung getroffen ist, ist meist das Nachfolgende leichter“ (F4B4, Z. 477-479).
Selbstorganisiert	Erfolgsdruck	„. . . natürlich auch den Druck, eine sehr gute Note zu machen, der durch diesen gestuften Studiengang gekommen ist, dass die Leute sagen ‚wenn ich die Bachelor-Arbeit nicht gut mache, dann habe ich mir die Chance auf einen Master-Platz verwirkt‘, die, dieser Druck macht den Leuten natürlich auch große Probleme“ (F4B2, Z. 419-422).
Produktiv, kritisch-reflexiv	Großes Themenfeld bearbeiten	„. . . einfach das erste Mal, wo man doch eine etwas größere Arbeit, als Gesamtwerk, erstellen muss. Man muss schreiben, man muss Texte schreiben, man muss integrieren, man hat das ein Stück trainiert, mit Referaten und so weiter. Aber ich denke schon, dass dann trotzdem noch eine große Herausforderung ist, das gesamte Werkstück in einem Gesamtganzen und eine auch Dynamik und Dramaturgie sozusagen, bis hin zum Abschluss und zu den endgültigen Schlussfolgerungen dessen, was man da generiert hat, das denke ich, ist schon eine Anforderung die nicht ohne ist ja“ (F4B3, Z. 557-564).
Sozial kontextualisiert	Kommunikation mit Prof. \ Betreuer \ Dozent	„. . . sie sind manchmal etwas Stiefmütterlich, weil sie natürlich von meinem Rat vielleicht nicht ganz so profitieren. Die überlegen sich natürlich, wenn der [Professor] das so sagt, aber mein Betreuer das anders sagt, dann ist vielleicht der Betreuer am Ende wichtiger, weil der auch die Note festsetzt“ (F4B4, Z. 197-200).
Selbstorganisiert	Strukturiertes Vorgehen, roter Faden	„Die meisten Fragen, wenn es dann wirklich um das Schreiben geht, gehen tatsächlich drum: ‚Wie kann man das am besten gliedern?‘ Und da die grobe Gliederung ja vorgegeben ist, Theorieteil, Methodik, Ereignisse und so weiter, dass dann eben vor allem dieser Theorieteil Schwierigkeiten macht, wie man den sinnvoll gliedert, wie man das schafft einen roten Faden zu finden“ (F4B1, Z. 380-384).
Selbstorganisiert	Zeitmanagement	„Zentrale Herausforderung ist sicher, dass die Leute am Ball bleiben, ihren Zeitplan einhalten, weil manche einfach dazu tendieren, Dinge immer vor sich herzuschieben und gar nicht in Angriff zu nehmen“ (F4B4, Z. 314-316).

Bezüglich der Probleme mit dem Zeitmanagement berichten die Betreuer von unterschiedlichen Lösungsansätzen. F4B3 setzt Sprechstundentermine anhand von Meilensteinen an: „Die Gespräche . . . orientieren [sich] auch an den zu erreichenden Meilensteinen oder Leistungen, und die dann damit natürlich auch, damit auch Deadlines bieten für die Person, wann was erreicht werden soll“ (F4B3, Z. 138-140). F4B1 fordert im Exposé einen Zeitplan und manchmal wird dieser als Teil vom PSQ erstellt und präsentiert.

Die Studierenden berichten in Bezug auf das Erheben und Auswerten aber auch von Erfolgserlebnissen. Dies könnte mit dem Umfang der Methodenausbildung zusammenhängen. F4S3 und F4S2 fanden es aufgrund von Erfahrungen aus vorgelagerten Seminaren leicht, ein Thema zu finden und ein Forschungsdesign zu konkretisieren. Ebenso werden das Schreiben und das kritische Reflektieren von Inhalten als Erfolgsmomente beschrieben.

5.5.7 Gestaltung der Kompetenzentwicklung und erworbene Schlüsselkompetenzen

Auch in Fall IV ist die Kompetenzentwicklung nur teilweise im Unterstützungsangebot vorgesehen, am ehesten noch in Bezug auf die Reflexion des Verhaltens als Forscher. So beschreibt beispielsweise F4B5 ihren Ansatz: „Ja, ich denke, das ist, also zur Forschung gehört immer diese reflexive Ebene, immer noch einmal zurück zu treten, zu schauen: ‚Was mach ich da eigentlich gerade?‘“ (F4B5, Z. 252-253). Sie hält zudem die Sprechstundensitzungen nach Ende der Betreuungszeit, in denen sie mit den Studierenden nachbespricht, was diese gelernt haben. Weitere Aussagen zur Kompetenzentwicklung gibt es leider nicht. Hier zeigt sich also ein ähnliches Bild, wie in den anderen Fällen.

Bezüglich der erworbenen Kompetenzen stellen F4B1, F4B3 und F4B2 explizit den Bezug zu Fachkompetenzen her (z.B. das Erlernen des Umgangs mit Kindern und Eltern oder mit Senioren über die jeweiligen Untersuchungen). Fast alle Betreuer und Studierenden sehen zudem einen wesentlichen Zugewinn an Forschungskompetenzen. Dabei kann die Forschungskompetenz in wissenschaftlichen Berufen, aber auch in anderen Feldern relevant sein: „Ich würde sagen, das ist eine Fingerübung für wissenschaftliche Berufstätigkeit“ (F4B4, Z. 583-585). F4B1 zeigt noch einen anderen Anwendungsbezug der Forschungskompetenzen im Beruf auf:

„Zahlen nicht so einfach verkaufen lassen, dafür ist ja die Statistik auch ganz wichtig, dass man, weiß ich nicht, immer die Fehlerstreuung mitbewertet, wenn man einen Mittelwert sieht oder so. Ich denke, das ist auch etwas, was in einigen Berufen wichtig sein kann“ (F4B1, Z. 459-162).

Gleichzeitig sehen die Betreuer die Relevanz des Bachelorabschlusses für den Beruf sehr kritisch. „Ich glaube, auf der Bachelorebene sind wir weit weg von zumindest psychologischen Berufstätigkeiten und das glaube ich, ist noch sehr, sehr, im Vorfeld, ich glaube, über berufsrelevante Fähigkeiten reden wir im ganz bescheidenen Umfang“ (F4B4, Z. 577-579). Gleichzeitig zweifeln vor allem die Studierenden die unmittelbare Relevanz von Forschungskompetenzen für ihr späteres Berufsleben an, wie das nachfolgende Zitat illustriert: „Dadurch, dass ich Therapeutin werden möchte, eigentlich nicht viel, weil es war halt eine experimentelle, methodische Arbeit und ja, glaube ich eher nicht, dass es mir so viel gebracht hat für jetzt mein späteres Berufsleben“ (F4S4, Z. 455-457).

Neben den Forschungskompetenzen nennen die Befragten viele Schlüsselkompetenzen, die teilweise auch als im Beruf relevant gesehen werden. Die folgende Tabelle gibt einen kurzen Überblick.

Tabelle 35: Schlüsselkompetenzerwerb in Fall IV

Schlüsselkompetenz	Nennungen Betreuer	Nennungen Studierende	Gesamt
Durchhaltevermögen	0	1	1
Informationskompetenz (gezieltes Lesen, Recherchieren, mit Literatur umgehen, relevante Informationen selektieren)	2	2	4
luK-Fähigkeiten		1	1
Konzentration auf ein Thema, tief einarbeiten	2		2
Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit (Effektives Argumentieren, Entscheidungsfähigkeit, zu seinen Entscheidungen stehen, kritisches Denken, Problemlösefähigkeit, Neues ausprobieren und eigenen Ideen folgen)	2	2	4
Mit Misserfolgen umgehen/Frustrationstoleranz	1		1
Professionelle Kommunikation	1		1
Reflexion der erarbeiteten Ergebnisse, Ausblick, Einordnung	1		1
Schreibkompetenz	2	3	5
Selbstorganisation (Projektmanagement, strukturiertes Arbeiten, Zeitmanagement)	8	4	12
Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, dass man etwas bewältigen kann	2		2
Teamfähigkeit	1		1

Fett gedruckt = Schlüsselkompetenzen, die laut Befragten auch für den Beruf relevant sind.

Der Bezug zu den Informations- und Kommunikationstechnologie-Fähigkeiten wird über das selbstständige Erlernen des Programms LaTech hergestellt. Nicht bei allen Fähigkeiten wird die Relevanz für den Beruf bescheinigt (Kompetenzen, die von den Befragten auch für den Beruf relevant gesehen werden, sind in Tabelle 35 fett gedruckt). Beispielsweise sieht F4B1 die Relevanz von effektivem Argumentieren für den Beruf:

„Die Fähigkeit, ja wissenschaftlichen Denkens, logische Schlussfolgerungen ziehen aus etwas und Sachen auch richtig einschätzen, also ich denke, bei auch, also Forschungsergebnisse richtig einschätzen können, und so weiter, im Kontext. Ich denke, das ist auch etwas, was man später auch gut brauchen kann“ (F4B1, Z. 455-458).

Sehr häufig nennen die Befragten die Selbstorganisation (12 Nennungen). Sie scheint auch im Beruf von großer Relevanz zu sein:

„ . . . seine Arbeit so organisieren können, auf jeden Fall, ich denke, da gibt es kaum einen Beruf später als Psychologe, wo man nicht selber schauen muss, wie man seine Arbeit gut einteilt und organisiert, oder auch wie man Mitarbeiter treffen und so weiter organisiert, ich denke das ist ganz häufig wichtig“ (F4B1, Z. 477-480).

Vergleichsweise unwichtig stufen die Befragten das kritische Denken und die Problemlösefähigkeit ein. Die Informationskompetenz ist ebenfalls auf eher niedrigem Niveau. Relativ häufig nennen die Befragten die Schreibkompetenz, welche gleichzeitig in den Augen der Studierenden eine große Herausforderung darstellt (vgl. Kapitel 5.5.6). Es zeigt sich, dass häufiger Kompetenzen von den Betreuern als von den Studierenden genannt werden und wenn es eine Kompetenz gibt, die nur von einer Interessensgruppe genannt wird, sind dies meistens die Betreuer.

5.5.8 Ideales Unterstützungsangebot

Die Frage zum idealen Unterstützungsangebot beantworten sowohl die Studierenden als auch die Betreuer damit, dass das aktuelle Angebot ausreichend ist. Dies liegt u.a. daran, dass ein sehr umfassendes Angebot mit vielen Facetten vorhanden ist. Wenn Betreuer sich zum ‚Idealkonzept‘ äußern, kritisieren sie häufig *nicht* (wie in anderen Fällen) die Ausstattung oder die organisationalen Rahmenbedingungen, da diese in Fall IV schon sehr umfangreich und zielführend gestaltet

sind. Vielmehr reflektieren sie ihr eigenes Verhalten in der Beratungssituation. Dies kann u.a. an der fachlichen Ausrichtung von Fall IV liegen.

Bezogen auf Betreuer. Drei Betreuer und eine Studierende wünschen sich eine intensivere Betreuung. Für F4S4 bedeutet das, dass der Betreuer immer Zeit hat bzw. sich Zeit nimmt, wenn Probleme anstehen und dass es ausführliche Rückmeldungen gibt. F4B4 und F4B5 überlegen kritisch, ob verstärktes individuelles Feedback sinnvoll wäre. Zusätzlich möchte F4B5 stärker auf die unterschiedliche Vorkenntnisse eingehen:

„Was ich vielleicht machen sollte, . . . ist, dass ich am Anfang frage, wie die Leute sich bisher erlebt haben, . . . dass man irgendwie am Anfang sagt: ‚Ok, was sind eure Stärken und Schwächen, und worauf sollen wir besonders oder worauf können wir da jetzt besonders achten, in diesen Betreuungsprozess?‘ Das, noch einmal, vielleicht systematischer vielleicht zu erfassen, zum Beispiel auch Fragen, von: ‚Wie gut kann ich mich zeitlich strukturieren?‘ Und dann Absprachen zu treffen, ist das was, wo die Studierenden möchten“ (F4B5, Z. 449-456).

F4B4 überlegt, ob es sinnvoll wäre, jedem Studierenden zusätzlich einen wissenschaftlichen Mitarbeiter als Ansprechpartner zur Verfügung zu stellen. Dies hätte den Vorteil der Beratung auf Augenhöhe, denn wissenschaftliche Mitarbeiter sind „noch ein bisschen näher an den Studierenden dran, und da trauen sich vielleicht Studierende auch manchmal Probleme anzusprechen, die sie mit mir vielleicht nicht so gerne besprechen“ (F4B4, Z. 602-604). Diese Annahme bestätigt F4S4, wenn sie sich einen Betreuer wünscht, der nichts mit der Benotung zu tun hat, weil es z.B. peinlich sein kann, den Professor zu fragen. F4S3 wünscht sich, dass der Betreuer die gesamte Arbeit einmal vor Abgabe liest. F4S3 fände zudem etwas mehr Anleitung, z.B. in Form von Entscheidungshilfen, sinnvoll.

Bezogen auf das Kolloquium. F4S1 und F4S4 stimmen überein, dass ein Kolloquium mit Vorstellung und Diskussion des Standes der Arbeit sehr hilfreich ist. F4S2 findet es zudem sinnvoll, wenn alle Arbeitsschritte des Prozesses durch das Kolloquium begleitet werden. F4B5 sieht den Verteidigungscharakter der Präsentationen, der aufgrund der abschließenden Bewertung zustande kommt, kritisch. Sie würde hier lieber stärker problemorientiert vorgehen und zwar so, dass sie nicht nur punktuell den Stand der Arbeit von einer Person erfährt, sondern fortlaufend mitbekommt, wie weit die Person ist und welche Aufgaben gerade bewältigt werden müssen. F4B3 würde in Einzelfällen externe Rückmeldungen einholen, wenn die Studierenden damit umgehen und davon profitieren können. Dies geht in Richtung einer sozialen Situierung des Lernprozesses:

„... weil eigentlich alle Infos, alle wissenschaftlichen Erfahrungen doch zeigen, dass so eine externe Perspektive immer noch, die ernsthaft ist und die wirklich auch gut auf die Dinge schaut, dass die hilfreich ist und auch noch einmal ergänzend, also insofern würde ich mir was wünschen, dass meine Leute auch noch einmal so eine externe Rückmeldung bekommen“ (F4B3, Z. 177-181).

Bezogen auf die Zeit nach der Bachelorarbeit. Da die Studierenden schon *vor Beginn* der Bachelorarbeit ziemlich gut betreut sind, gibt es keine ergänzenden Wünsche zu diesem Abschnitt. Die Zeit *nach der Bachelorarbeit* könnte aber noch intensiver genutzt werden. F4B2 findet es schade, dass die meisten Bachelorarbeiten in der Schublade landen und würde sie gerne stärker würdigen, etwa durch eine Postersession oder die Ausgelobung eines Preises (F4B2). Im Gegenzug hätte man dann auch einen Fundus an gut gelungenen Arbeiten, die man als Best-Practice-Beispiele an Studierende weitergeben könnte. F4B1 und F4B5 finden zudem eine Nachbesprechung der Bachelorarbeit sinnvoll, um sich selbst Feedback auf die Betreuung und das Kolloquium einzuholen und eine Evaluation zu haben.

„... dass ich mir auch sozusagen ein Gutachten, ein Feedback, von den Studierenden hinterher hab geben lassen, und vielleicht könnte man das ein bisschen stringenter machen, dass man das sich wirklich, also nicht nur irgendwie im Gespräch, und dann ist man froh, dass alles rum ist, und dann war alles ganz nett, sondern dass man tatsächlich von den Studierenden auch ein detailliertes Feedback bekommt, weil das ja momentan nicht vorgesehen ist. Also wir haben ein ganz gutes Evaluationssystem was die Lehre betrifft. Aber das ist halt für die Seminare und Vorlesungen, oder Tutorien, Praktika und so etwas, und nicht für die Qualifikationsarbeiten“ (F4B1, Z. 531-538).

Neben diesen Elementen des idealen Unterstützungsangebotes gibt es noch kleinere Einzelaspekte, z.B. die Anpassung des Anspruchsniveaus an die Bachelorarbeit. Das Problem ist, dass viele Dozenten zu hohe Ansprüche an eine Bachelorarbeit haben. F4B4 wünscht sich daher, dass sowohl Dozenten als auch Studierende ihre Ansprüche drosseln und sie an das Niveau, das eine Bachelorarbeit haben soll, anpassen.

F4S1 und F4S4 betonen, dass in einem idealen Unterstützungsangebot wieder eine Methodenberatung dabei wäre, welche bereits fest institutionalisiert ist. F4B3 und F4B2 möchten das bestehende Angebot explizit nicht mehr ergänzen, da sie dann den Prozess der Bachelorarbeit als zu wenig selbstorganisiert einstufen würden, wie F4B2 erklärt:

„Es kippt ja irgendwann, dass es einfach zu viel Unterstützung wird und die Leute nicht mehr zum selbstständigen Arbeiten angeregt werden. Das darf natürlich auch nicht sein. Also wenn man sie jetzt nur noch an die Hand nimmt, nimmt man ihnen auch eine Lernchance und das wird ja auch mit bewertet. Das geht ja auch mit in die Note ein, wie selbstständig ist denn das Ganze jetzt eigentlich entstanden und von daher würde ich glaube ich jetzt nicht darüber hinaus noch weitere Angebote machen“ (F4B2, Z. 521-526).

Digitale Medien. Bei der Frage nach den Wünschen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien nennen drei Studierende digitale Quellen. F4S1, F4S3 und F4S4 würden zudem weiterhin E-Mails einsetzen, vorausgesetzt, die Dozenten antworten zügig. Außer der schnellen Verfügbarkeit nennen die Befragten keine weiteren Gründe *für* den Einsatz digitaler Medien. Hauptsächlich werden Argumente *gegen* den Einsatz angeführt, das stärkste davon ist wohl, dass ein Face-to-face-Treffen sinnvoller ist.

„Kann sicherlich hilfreich sein, aber da man seine Kommilitonen, vor allem die, die auch irgendwie ein bisschen Ahnung von dem Thema haben, sowieso quasi jeden Tag sieht, weil man ja meistens mit denen auch irgendwie befreundet ist, ist es glaube ich eher umständlicher, denn über elektronische Medien zu kommunizieren, weil viel auch wenn man es verschriftlicht, ja dann nicht immer so 100 Prozent verständlich ist und dann gibt es Rückfragen und das ist einfach viel leichter, wenn man sich gegenüber steht und tatsächlich unterhält“ (F4S3, Z. 572-578).

Trotz des teilweisen Einsatzes von moodle kann sich F4S4, die offensichtlich kein LMS im Rahmen ihres PSQs nutzt, die Sinnhaftigkeit eines solchen Medieneinsatzes nicht vorstellen: „Jetzt so moodle denke ich schon, dass es halt generell gut ist, aber jetzt für die Bachelor-Arbeit konkret, oder auch die Masterarbeit, glaube ich nicht, dass mir das da so viel nutzen würde“ (F4S4, Z. 496-498).

5.5.9 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Fall IV zeichnet sich durch eine sehr freie Ausgestaltung der Vorgaben der Prüfungsordnung aus. Trotz einer sehr langen offiziellen Bearbeitungszeit von 20 Wochen erstreckt sich die Arbeit an der Bachelorthesis über zwei Studiensemester. Interessanterweise umfasst die Bachelorarbeit selbst dadurch nicht mehr ECTS, sondern wird wie in anderen Fällen durch das Begleitseminar

aufgestockt. Die Begleitung der Bachelorarbeit über zwei Semester ermöglicht, dass auch bereits die Themenfindung didaktisch unterstützt wird. Sie ist meist Gegenstand des Kolloquiums im ersten Semester bzw. fünften Fachsemester. Ziel dieses ersten Semesters ist es, ein ausgereiftes Exposé zu erarbeiten, mit dem die Arbeit angemeldet werden kann. Überhaupt wirkt es, als würde auf das Exposé sehr viel Wert gelegt – die Betreuer binden es zum Teil auch didaktisch in den Arbeitsprozess ein, indem sie den Studierenden die Aufgabe geben, es zu erweitern. Das Kolloquium im zweiten bzw. sechsten Semester ähnelt den Kolloquien der anderen Fälle: Die Studierenden präsentieren ihren jeweiligen Stand der Arbeit, führen Diskussionen oder gestalten die Stunden als kleine Lerneinheiten für ihre Kommilitonen. Fall IV zeichnet sich dadurch aus, dass es fast ausschließlich positive Bewertungen des Kolloquiums gibt.

Das Unterstützungsangebot, das es zusätzlich zum aufwändig gestalteten Kolloquium gibt, ist vielfältig und umfangreich. Neben der Methodenberatung und dem Zugang zum Labor umfasst die Betreuung auch das Korrekturlesen der gesamten Arbeit vor Abgabe (formatives Feedback). Dadurch, dass das Feedback noch in den Bearbeitungszeitraum fällt, legen die Betreuer einen größeren Schwerpunkt auf die Bewertungskriterien, die sie den Studierenden klar kommunizieren. Außerdem scheint es, als wäre das gesamte Studium darauf ausgelegt, die Studierenden auf diese finale Aufgabe vorzubereiten. So besuchen die Studierenden ein Propädeutikum, einen Kurs zum kritischen Lesen von Texten und ein empirisches Praktikum (Lehrforschungsprojekt), in denen bereits Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen zum wissenschaftlichen Arbeiten verstärkt vermittelt werden. Die Studierenden bewerten die Sprechstunden überwiegend positiv. Es fällt auf, dass in Fall IV stärker die Ermöglicher-Rolle in Form eines Coaches oder im Sinne der Mäeutik eingenommen wird. Die Betreuer übernehmen vereinzelt aber auch eine stärker anleitende, tutoriell geprägte Beraterrolle. Die Sprechstunden sind dabei stark mit den Kolloquiumssitzungen verzahnt – die Präsentationen werden in der Sprechstunde vor- und nachbereitet. Eine Betreuerin führt regelmäßig Nachbesprechungen der Betreuung durch, die der Evaluation und der Rekapitulation des Lernprozesses dienen.

Die Betreuer unterstützen das forschende Lernen durch umfangreiche soziale Kontextualisierung (2 Semester Kolloquium, viel Wert auf Diskussion und Austausch, Aufgabenstellung, sie seien auf einer Tagung und würden ihr Projekt präsentieren, Herstellen von wissenschaftlichen und nicht lernbezogenen Situationen, wenn sich der Dozent bewusst zurückhält) und einer starken Problemorientierung bei der Präsentation. Zudem ist die Lernerzentrierung wichtig – wird aber durch das Angebot, das man fast nicht *nicht* nutzen kann, mitbeeinflusst. Bei der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung gehen die Meinungen auseinander. Die Betreuer sind sich uneins, ob die inhaltliche Reflexion für die Studierenden kein Problem oder ein großes Problem darstellt, versuchen aber, diese Haltung im Kolloquium und in der Sprechstunde zu fördern. Insgesamt stimmen Studierende und Betreuer darin überein, dass es nur sehr wenige Probleme im Prozess des Verfassens der Bachelorarbeit gibt. Begründet wird dies mit dem umfangreichen Betreuungsangebot, mit dem hohen Qualifizierungsniveau der Studierenden (sehr hoher NC) und mit der gezielten Vorbereitung durch das Curriculum. Die von Studierenden genannten Herausforderungen zeichnen sich ein weiteres Mal dadurch aus, dass sie höchst individuell sind.

Vereinzelt zeigen sich Ansätze der Reflexionsanleitung zur Schlüsselkompetenzförderung. Ein zielgerichteter Ansatz ist hier aber nicht erkennbar. Gleiches gilt für den Medieneinsatz. Zwar zeichnet sich Fall IV dadurch aus, dass im formalen Kontext mehr Medienangebote eingesetzt, die didaktischen Potenziale aber nicht ausgeschöpft werden. So wickeln die Betreuer das Kolloquium über das LMS moodle ab, nutzen es aber nur zur Verteilung von PDF-Dateien. Die Studierenden geben nicht an, sich informell über Medien ausgetauscht zu haben. Bezüglich einer

potenziellen zukünftigen Mediennutzung zeigt sich eine eher ablehnende Haltung, in welcher die Vorteile einer Face-to-face-Betreuung überwiegen.

Bezüglich der erworbenen Schlüsselkompetenzen bestätigt eine hohe Anzahl an Nennungen für die Selbstorganisation die Tendenz der anderen Fälle. Unterschiedlich ist jedoch die geringere Nennung des kritischen Denkens und der Problemlösefähigkeit. Auffällig ist, dass die Befragten die Schreibkompetenz relativ häufig nennen.

Bezüglich des idealen Unterstützungsangebotes zeigt sich, dass Fall IV bereits sehr gut ausgestattet ist: Zwei Betreuer äußern sich dazu, dass sie das aktuelle Angebot nicht erweitern würden, um die Selbstorganisation nicht einzuschränken. Auch für die Zeit vor der Bachelorarbeit gibt es keine Verbesserungsvorschläge, da sie bereits im Vergleich zu den anderen Fällen sehr gut betreut ist. Für die Zeit nach der Bachelorarbeit schlägt eine Betreuerin die verpflichtenden Nachbesprechungen mit dem Ziel der Reflexion und eine Evaluation vor. Die Betreuer empfehlen, das Produkt Bachelorarbeit besser zu würdigen und ggfs. zu nutzen (z.B. als Best Practices oder für Artikel). Gleichzeitig betonen sie ein weiteres Mal, dass die Erwartungen an die Bachelorarbeit seitens Lehrender und Lernender nicht zu hoch geschraubt werden dürfen.

5.6 Fallvergleichende Analyse

Ziel der fallvergleichenden Analyse ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fälle zu identifizieren und herauszuarbeiten. Durch den Vergleich können zusätzliche Erkenntnisse gewonnen und die jeweiligen Fälle und ihre Ergebnisse besser eingeordnet werden (vgl. Kapitel 5.1.2).

5.6.1 Charakteristika und Befragte

Die Charakteristika der Fälle wurden bereits in der Tabelle 7 im Kapitel 5.1.3 „Sampling“ vergleichend dargestellt, sollen hier noch einmal kurz zusammengefasst werden, um die nachfolgende Gegenüberstellung vor dem Hintergrund der jeweiligen Rahmenbedingungen besser zu verstehen. Fall I, der Studiengang Kommunikationswissenschaft, und Fall IV, der Studiengang Psychologie, verfügen jeweils über ein gutes Betreuungsverhältnis. Fall II, der Studiengang Soziologie, und Fall III, der Studiengang Erziehungswissenschaft, betreuen viele Studierende mit nur wenigen Professoren. Fall IV und Fall II weisen die umfangreichste Forschungsmethodenausbildung auf und der Umfang an ECTS, die für die Bachelorarbeit reserviert sind, nimmt von Fall IV über Fall II zu Fall I und Fall III ab. Diese Charakteristika prägen – wie vermutet – die Gestaltung der Unterstützung der Bachelorarbeit, wie im Folgenden genau ausgearbeitet wird.

In jedem Fall werden zwischen acht und neun Personen befragt, von denen jeweils etwa die Hälfte Studierende und die andere Hälfte Professoren oder Betreuer sind. Lediglich in Fall IV übersteigt die Anzahl der interviewten Betreuer die der Studierenden.

5.6.2 Unterstützungsangebot aus der Sicht der Interviewten

Insgesamt gibt es in allen Fällen eine Sprechstunde. Mindestens drei Fälle verfügen über ein Kolloquium und Informationsblätter (fett gedruckt; vgl. Tabelle 36). Von Betreuerseite werden in mindestens drei Fällen beispielhaften Arbeiten und von Studierendenseite der informelle Austausch und die Unterstützung von Familie und Freunden (kursiv und grau gedruckt; vgl. Tabelle 36) genannt. Die Studierenden nehmen durchwegs mehr Angebote wahr als die Betreuer.

Tabelle 36: Wahrgenommenes Unterstützungsangebot im Fallvergleich

Fall I – Betreuer	Fall II – Betreuer	Fall III – Betreuer	Fall IV – Betreuer
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Beispielhafte Arbeiten</i> • Informationsblatt • Kolloquium • Liste mit Themenvorschlägen • Sprechstunden 	<ul style="list-style-type: none"> • Kolloquium • Sprechstunden 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Beispielhafte Arbeiten</i> • Informationsblatt • Informeller Austausch unter Studierenden • Freiwillig gehaltenes Kolloquium • Programm zum wiss. Schreiben • Propädeutikum • Sprechstunden • Telefonische Beratung 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Beispielhafte Arbeiten</i> • Einbindung in laufende Forschungsprojekte • Informationsblatt • Informationsveranstaltung im 4. Fachsemester • Kolloquium • Methodenberatung • Nutzung Labor/Geräte • Sprechstunden • „Empirisches Praktikum“ • Zufällige Gespräche • Versuchspersonen
Fall I – Studierende	Fall II – Studierende	Fall III – Studierende	Fall IV – Studierende
<ul style="list-style-type: none"> • Informationsblätter • <i>Informeller Austausch mit Kommilitonen</i> • Informeller Austausch über Internet • Infoveranstaltung • Kolloquium • Sprechstunde • Studiengangskordinatoren • <i>Unterstützung durch Familie und Freunde</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Forschergruppe • Informationsblätter • <i>Informeller Austausch mit Kommilitonen</i> • Kolloquium • Sprechstunden 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Ansprechpartner außerhalb der Uni • <i>Informeller Austausch mit Kommilitonen</i> • Infoveranstaltung • Projektpartner • Sprechstunden • Sprechstunden beim Zweitkorrektor • <i>Unterstützung durch Familie und Freunde</i> • Workshops/Kurse 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Ansprechpartner außerhalb der Uni • Informationsblätter • <i>Informeller Austausch mit Kommilitonen</i> • Kolloquium • Liste mit Themenvorschlägen • Methodenberatung • Sprechstunden • <i>Unterstützung durch Familie und Freunde</i> • Zu zweit geschrieben

Auffällig ist, dass die Betreuer in Fall II nur die zwei zentralen, formalen Angebote Sprechstunde und Kolloquium nennen. Auch die Studierenden nehmen weniger Angebote wahr als die Studierenden anderer Fälle. Fall III und Fall IV zeichnen sich durch viele Nennungen aus, jedoch bedeutet das nicht, dass sie über etwa gleich viele Angebote verfügen, ganz im Gegenteil. Es ist anzunehmen, dass in Fall III aufgrund des fehlenden Kolloquiums andere, in den übrigen Fällen nicht wahrgenommene Angebote in den Blick rücken. In Fall IV ist im Gegensatz dazu vieles, das genannt wird, bereits fester Bestandteil der Betreuungsinfrastruktur wie die Methodenberatung. Gleichzeitig führen die Befragten aber auch Angebote an, die sehr weit weg sind vom formalen Angebot. Dazu zählen z.B. zufällige Gespräche. Fall III und 4 beziehen zudem curricular verankerte Veranstaltungen (Propädeutikum, Lehrforschungsprojekt) in ihr Verständnis von Unterstützungsangeboten mit ein. In den Interviews entstand der Eindruck, dass die Relevanz der Bachelorarbeit in Fall II insgesamt weniger hoch eingeschätzt wird als in den anderen Fällen. D.h. die Betreuer und die Studierenden sehen die Bachelorarbeit ‚nur‘ als eine Leistung von vielen im Bachelorstudium. Im Vergleich dazu wirkt es bei Fall IV eher so, dass das gesamte Studium auf die Bachelorarbeit ausgerichtet ist bzw. darauf hinführt. Eventuell erklärt dieser Sachverhalt die geringen Nennungen in Fall II. Fall I ist der einzige Fall, in welchem sich Studierende informell über das Internet austauschen. In Fall III wiederum geben zwei der fünf interviewten Studierenden an, dass sie gar keinen informellen Austausch betrieben hätten. Das könnte mit dem fehlenden Kolloquium zusammenhängen. Ansonsten gibt es viele, sehr individuelle Nennungen, die darauf schließen lassen, dass die Studierenden sich außerhalb des formalen Angebots Hilfe suchen, wenn ihnen die Unterstützung von Seiten der Universität nicht ausreicht.

5.6.3 Organisationale Rahmenbedingungen

Organisationale Rahmenbedingungen wirken sich je nach Fall unterschiedlich aus. Dabei unterscheiden sich sowohl die Vorgaben als auch die Art, wie diese befolgt werden.

Die tabellarische Übersicht (Tabelle 37) zeigt, dass die Vorgaben der Bologna-Reform bezüglich der ECTS-Punkte umgesetzt wurden. Fall II, III und IV vergeben die maximale, im Rahmen von Bologna vorgeschlagene Anzahl von zwölf ECTS-Punkten. Fall I kommt indirekt auf zwölf Punkte, wenn die Disputation (3 ECTS) zur Bachelorarbeit gezählt wird. Dabei unterscheidet sich die Seitenzahl nur minimal und liegt – in Zeichen gerechnet – weit unter den in Kapitel 2.1 genannten Anforderungen von Bachelorarbeiten in Großbritannien.

Tabelle 37: Vorgaben im Fallvergleich

Vorgaben	Fall I – Kommunikationswissenschaft	Fall II – Soziologie	Fall III – Erziehungswissenschaft	Fall IV – Psychologie
Bearbeitungszeit	8 Wochen	10 Wochen	3 Monate (ca. 12 Wochen)	20 Wochen bzw. 2 Semester
Umfang der Arbeit	Ca. 30 Seiten	Ca. 40 Seiten	Ca. 50 Seiten	Ca. 30 bis 50
ECTS	9 (+3 +3)	12 (+6)	12	12 (+8)
Wer kann offiziell Noten geben	Professoren	Professoren	Wissenschaftliche Mitarbeiter und Professoren	Postdoktoranden und Professoren
Wer betreut / bewertet tatsächlich	Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter	Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter	s.o.	s.o.

Die Gewichtung des Kolloquiums ist sehr unterschiedlich. Anhand der Beschreibungen von Fall I und Fall II entsteht der Eindruck, dass ihre Kolloquien ungefähr den gleichen Umfang haben. Fall I vergibt dafür aber nur die Hälfte an ECTS-Punkten. Das bedeutet, dass die Vergaben von ECTS Punkten nicht unbedingt in Zusammenhang mit dem Arbeitsaufwand steht.

Insbesondere bei den Fällen, in denen die Betreuung und das Kolloquium nicht in einer Hand liegen, wird auf Seiten der Studierenden von Problemen berichtet. Dies betrifft vor allem die Fälle Kommunikationswissenschaft und Soziologie, in denen es bis zu drei Beteiligte geben kann (Professor, der das Thema absegnet und die Note unterschreibt; Betreuer; Dozent des Kolloquiums). Die Studierenden des Studiengangs Soziologie berichten zwar weniger davon, dass es widersprüchliche Aussagen oder fehlende Absprachen gibt (mit Ausnahme von F2S4), jedoch sprechen die Studierenden des Studiengangs Kommunikationswissenschaft häufig von Problemen und es ist nicht auszuschließen, dass in Fall II ebenfalls solche Probleme auftreten, diese aber im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht erhoben werden konnten.

Wie werden nun die Vorgaben befolgt, bzw. welche Unterschiede zeigen sich zwischen den Fällen? Fall I befolgt die Vorgaben unterschiedlich streng. Die Vorgaben in Bezug auf die Bearbeitungszeit werden strikt umgesetzt. Die Betreuung beginnt in der Regel erst mit der Anmeldung und der offiziellen Bearbeitungszeit. Da diese sehr kurz ist, greifen die Betreuer stark in den Prozess der Bachelorarbeit ein und geben Themen vor, rechtfertigen sich aber, dass sie sich auch eine längere Bearbeitungszeit und mehr Freiheiten für die Studierenden wünschen. Die Betreuer gestalten die Betreuung gezielt so, dass die Bearbeitungszeit für die Studierenden machbar ist und suchen nicht nach Möglichkeiten, beide ihren Wunsch mit der Realität zu vereinen. Dass die Vorgaben nicht in Stein gemeißelt sind, zeigen sie aber, wenn es darum geht, wer die Arbeit be-

treut. Hier übernehmen häufig wissenschaftliche Mitarbeiter die Betreuung, obwohl die Prüfungsordnung eine Betreuung bzw. Bewertung durch einen Professor vorsieht.⁴²

Fall II geht mit den Vorgaben der Betreuung ähnlich um. Auch hier betreut offiziell ein Professor, der dann das Gutachten unterschreibt. De facto betreuen, bewerten und lehren aber die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Im Gegensatz dazu setzen die Betreuer die Vorgabe, dass eine Anmeldung der Bachelorarbeit erst möglich ist, wenn ein fertiges und abgesegnetes Exposé vorliegt, sehr strikt um.

Fall III hält die Vorgaben der Prüfungsordnung konsequent ein. Wenn kein Kolloquium vorgesehen ist und jemand eines anbieten möchte, kann derjenige es durchführen, es wird aber nicht auf das Lehrdebutat angerechnet. Weitere Vorgaben sind, dass das Thema nach der Anmeldung nicht mehr umformuliert werden darf und dass alle wissenschaftlichen Mitarbeiter und alle Professoren die Bachelorarbeit betreuen und bewerten dürfen. Diese werden ebenfalls befolgt. Innerhalb von Fall III kann also bezüglich des Umgangs mit Vorgaben kein Widerspruch festgestellt werden.

Fall IV zeigt ebenfalls wenig Widerspruch im Umgang mit Vorgaben. Hier gehen die Betreuer im Gegensatz zu Fall III sehr locker mit den vorgegebenen Rahmenbedingungen um bzw. gestalten die Bologna-Vorgaben zum Vorteil der Studierenden. Die Bearbeitungszeit der Bachelorarbeit wird auf die Schreibzeit bezogen, was die Beteiligten in Fall IV nicht daran hindert, die Zeit der Einstimmung und Themenfindung bereits ein Jahr vor Abgabe didaktisch zu begleiten. Gleichzeitig wird die Teilnahme freier gestaltet, indem Studierende in fachfremde Kolloquien gehen dürfen oder die ECTS-Punkte anderweitig erwerben können. Die Betreuung der Arbeiten erfolgt in der Regel von den Professoren, welche das Kolloquium halten. Die Prüfungsordnung sieht aber auch vor, dass (meist promovierte) wissenschaftliche Mitarbeiter offiziell betreuen dürfen. Diese sind dann häufig im Kolloquium des Professors mit anwesend.

Zusammenfassend kann keine einheitliche Strategie in Bezug auf den Umgang mit den Vorgaben (durch die Prüfungsordnung, aber auch durch die Bologna-Reformen) festgestellt werden. Die Fälle Kommunikationswissenschaft und Soziologie zeigen die Tendenz, die Rahmenbedingungen, die den Professoren einen Vorteil verschaffen, zu ihren Gunsten zu gestalten und die, die sich vornehmlich auf die Studierenden auswirken, strikt durchzusetzen. Die Fälle Erziehungswissenschaft und Psychologie weisen ein widerspruchsfreies Vorgehen auf, verfolgen aber verschiedene Strategien (strikt vs. locker). Dieser Unterschied könnte auf die verschiedenen Fachkulturen zurückzuführen sein. Da sich die Umsetzung der Bologna-Vorgaben aber länderweise unterschiedlich vollzog, muss angemerkt werden, dass Fall I bis III aus Bayern stammen und Fall IV aus Baden-Württemberg. Dies kann sich auf die Art und Weise, wie die Prüfungsordnungen ausgestaltet wurden und wie flexibel mit den Vorgaben von Bologna umgegangen wurde, ausgewirkt haben. Beispielsweise führen die Betreuer in Fall I an, dass die Bearbeitungszeit so kurz sei, da die ECTS, die es für die Bachelorarbeit gibt, in Arbeitszeit umgerechnet wurden. In Fall IV werden die ECTS unabhängig von der Bearbeitungsdauer vergeben (vgl. Kapitel 8.3). Dies würde ein eigenes, sehr interessantes Forschungsprojekt umfassen, das hier nicht weiter verfolgt werden kann.

⁴² Im Umkehrschluss bedeutet das, dass die Arbeit der wissenschaftlichen Mitarbeiter nicht offiziell anerkannt ist und sie sich den Aufwand nicht auf ihr Lehrdebutat anrechnen lassen können.

5.6.4 Wie werden die Unterstützungsangebote gestaltet?

Fallübergreifend zeigen sich nur wenige Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Kolloquien. Schon innerhalb der Fälle variieren der Ablauf und die didaktische Ausgestaltung stark.

5.6.4.1 Kolloquium

Eine der zentralen Gemeinsamkeiten stellen die Aufgaben der Studierenden dar. Diese umfassen in allen untersuchten Fällen mit Kolloquium:

- Stand der Arbeit vorstellen
- Feedback geben
- Feedback empfangen

Wie diese Aufgaben aufbereitet und ausgestaltet werden, ist jedoch unterschiedlich. Die Präsentation erfolgt schwerpunktmäßig anhand fester Termine und nur in einigen wenigen Beispielen spontan und unstrukturiert oder unvorbereitet. Wichtig ist den Betreuern in der Regel, dass die Studierenden die Probleme und Herausforderungen ansprechen, die sie haben (siehe dazu auch die Ausführungen zur Lernerzentrierung in Abschnitt 5.6.4.7).

Um Feedback zu geben, setzen die Betreuer vereinzelt innovative Konzepte wie ein Feedback-Fragebogen oder die Kleingruppenarbeit zur Erarbeitung von Feedback ein. Die Regel ist jedoch, dass die Studierenden sich in irgendeiner Weise zum Vortrag der Kommilitonen äußern sollen und dieses Feedback nicht groß angeleitet wird. Insbesondere über das Zustandekommen einer Diskussion und die Nützlichkeit des Feedbacks gibt es sehr diverse, sich widersprechende Meinungen, die unter der Bewertung des Kolloquiums noch einmal kurz thematisiert werden (vgl. nachfolgendes Kapitel).

Beim Empfangen von Feedback ist es den Betreuern wichtig, dass die Studierenden die Vorstellung für sich nutzen, um ihre aktuellen Probleme zu klären. Dazu zählt auch das Feedback des Dozenten und der anwesenden wissenschaftlichen Mitarbeiter einzuholen.

Neben diesen, bei allen Fällen mit Kolloquium auftretenden Aufgaben, werden in Fall I, II und IV Exposés gefordert. In Fall II ist das per Stempel abgesegnete Exposé sogar die offizielle Voraussetzung für die Anmeldung des Themas und damit für den Start der Bearbeitungszeit. Fall I und Fall IV verlangen die Exposés eher aus didaktischer Sicht aufgrund der damit einhergehenden Strukturierung der Ideen, Inhalte und des Vorgehens sowie der Zeitplanung. In Fall IV sehen die Betreuer das Exposé explizit als Vertrag zwischen Betreuer und Betreutem. D.h. es kann für die Betreuten auch als Sicherheit dafür gelten, dass das Ergebnis gut wird und sie kein unbewältigbares Thema bearbeiten. Auffallend ist, dass in Fall III die Betreuer kein Exposé, sondern nur einen Gliederungsentwurf fordern. Somit fehlt neben dem Kolloquium eine weitere wichtige Strukturierungshilfe. Andere Aufgaben treten nur innerhalb der Fälle als einzelne Beispiele der didaktischen Ausgestaltung zu Tage.

Bezüglich des Ablaufs lässt sich grob in Blockseminare und regelmäßig stattfindende Seminare unterscheiden. Bei Blockseminaren erübrigt sich meist eine Ausrichtung an den jeweils anstehenden Aufgaben des Arbeitsprozesses, bei den regelmäßig stattfindenden Kolloquien können grundsätzlich zwei Typen unterschieden werden:

- Typ 1 richtet sich explizit am Arbeitsprozess (vgl. Forschungskreislauf, Kapitel 3.4) aus. Die Themenvorstellungen werden mit aktuellen Aufgaben gerahmt. Beispielsweise legt der Studierende in der Phase der Methodenentwicklung einen Schwerpunkt auf die Darstellung

und Problemdiskussion bei der Entwicklung seines Interviewleitfadens. Diese Ausgestaltung der Kolloquien bietet eine implizite Unterstützung im Zeitmanagement.

- Typ 2 sieht eine solche Rahmung nicht explizit vor.

Die Kolloquien differieren auch stark darin, inwiefern Informationen und Tipps zu Arbeitsstrategien gegeben werden. Es können drei Herangehensweisen identifiziert werden:

1. Kolloquien, in denen die Dozenten (angeblich) keine Informationen geben (dies erfolgt meist in Fall IV, mit der Begründung, dass diese Informationen bereits früher im Studium gegeben und besprochen wurden oder ohne Begründung in Fall II).
2. Kolloquien, in denen die Dozenten über Arbeitsstrategien und Vorgehen sprechen und Informationen geben, wenn eine Frage dazu auftaucht (z.B. auch in Fall II, aber auch in Fall IV oder I)
3. Kolloquien, in denen es spezielle ‚Input‘-Termine gibt, an denen noch einmal alles zusammengefasst und diskutiert wird. In der Regel ist die erste oder die Vorab-Sitzung die Wahl für eine solche Ausgestaltung. Manchmal wird aber auch der letzte Termin vor der Abgabe dazu genutzt (Vorwiegend in Fall I, aber auch in Fall II).

5.6.4.2 Didaktische Entscheidungen zum Kolloquium (Betreuersicht)

Auf den ersten Blick scheinen die Aussagen der Betreuer sehr individuell und mit den jeweiligen Lehrvorlieben oder Schwerpunktsetzungen in Verbindung zu stehen. Es können aber ein paar wenige Gemeinsamkeiten bezüglich der bewussten Zielsetzung und Methodenwahl im Kolloquium identifiziert werden.

Bezüglich der eingesetzten Methoden äußert sich je Fall mit Kolloquium ein Dozent dazu, auch Kleingruppenarbeit eingesetzt zu haben. Drei Betreuer in Fall IV und ein Betreuer in Fall I fordern ein Exposé und betten es didaktisch in ihr Betreuungskonzept ein.

Besonderes Augenmerk wird seitens der Betreuer darauf gelegt, dass die Studierenden im Kolloquium Feedback geben und diskutieren (15 Aussagen von 9 Betreuern). In Fall IV äußern sich vier von fünf Dozenten zur Relevanz des Feedbacks und in Fall I und II jeweils einer. Die Dozenten weisen dabei im Kolloquium immer wieder auf das Feedback hin, versuchen, genügend Zeit dafür im Ablauf zu reservieren. Ein Dozent macht am Ende der Stunde eine gezielte Feedbackrunde. Die Betreuer stellen zudem fest, dass die Diskussion bei homogenen Themen besser in Gang kommt.

Vor allem in Fall I leiten die Betreuer explizit durch Fragen zur inhaltlichen Reflexion an – alle drei Betreuer äußern sich dazu. In Fall II leitet nur ein Betreuer indirekt über das didaktische Design dazu an. Ein anderer äußert sich dazu, dass so etwas gar nicht im Kolloquium stattfindet. Ein Betreuer von Fall IV meint, dass die Reflexion automatisch stattfindet und nicht groß angeleitet werden muss.

Dieser kurze Überblick über die prägnantesten Überschneidungen zeigt aber auch schon eine zentrale Erkenntnis bezüglich der didaktischen Entscheidungen der Dozenten: Es gibt kaum Gemeinsamkeiten. Denn schon die Nennungen zur (Nicht-)Anleitung der Reflexion sind äußerst divers. Aussagen, die nur einmal vorkommen, werden ausgeklammert und somit fehlt bereits ein Großteil der Aussagen. Ein einheitliches Bild zeigt lediglich Fall IV, in dem die Bachelorarbeit über zwei Semester mit einer Veranstaltung begleitet wird. Es wirkt, als hätten die Dozenten in Fall IV sich aufgrund dieser Betonung mehr Gedanken zur didaktischen Ausgestaltung gemacht.

Es gibt dort deutliche Tendenzen, die aber häufig nur von einem anderen Betreuer eines anderen Falls gespiegelt werden, also nicht über mehrere andere Fälle wiederkehren.

5.6.4.3 Bewertung Kolloquium (Studierendensicht)

Bei der Bewertung der Kolloquien durch die Studierenden überwiegen in der Regel die negativen Einschätzungen, wobei die Bewertungen höchst individuell sind und sich auch teilweise widersprechen (Fall Kommunikationswissenschaft: 9 positive, 21 negative Aussagen; Fall Soziologie: 14 positive, 31 negative Aussagen; Fall Psychologie: 9 positive, 4 negative Aussagen). Dies lässt auf individuelle Lernvorlieben schließen, die nicht alle durch ein einheitliches Kolloquium abgedeckt werden können. Die Übersicht in den Tabellen 38 und 39 fasst die positiven und die negativen Nennungen zusammen. Wenn in der Klammer eine Zahl angeführt ist, wurde die Aussage von mehr als einer Person angeführt, wobei die Nennung pro Person nur einmal gezählt wurde, auch wenn diese Person mehrere Aussagen dazu tätigte.

Tabelle 38: Positive Bewertungen des Kolloquiums durch die Studierenden

Positive Bewertungen
Inspiration und Absicherung durch ähnliche Themen der anderen Studierenden (4; Fall I und Fall II)
Vorstellung und Tipps hilfreich (3; Fall I, Fall II und Fall IV)
Durch Rückmeldung andere Perspektive bekommen (2; Fall II und Fall IV)
Feedback der Dozenten sehr hilfreich (2; Fall I und Fall II)
Hilfe beim Eingrenzen des Problems (2; Fall I und Fall II)
Infos zu Formalia wichtig (2; Fall I und Fall IV)
Interessant, mit welchen Methoden die anderen arbeiten (2, Fall I und Fall IV)
Gute Diskussion (2; Fall IV)
Hilfreich (2; Fall I)
Austausch fördernd
Blockveranstaltung unterstützt informellen Austausch
Durch Vorstellungstermin mehr geschafft
Entspannte, fragererlaubende Atmosphäre
Freie Vorstellung ohne Präsentation
Gut begleitet ohne Vorgaben
Gut, dass Meinung der Profs klar wurde
Jede Sitzung Stand der Arbeit und Probleme von jedem kurz durchgegangen
Zeitpunkt der Blocksitzungen

Zahlenangaben beziehen sich auf die Anzahl der Aussagen, wobei pro Person maximal eine Aussage pro Kategorie einging.

Weil die Bewertungen zunächst innerhalb der Fälle höchst unterschiedlich waren, bestand die Hoffnung, dass sich zumindest über die Fälle hinweg Muster zeigen. Wie in Tabelle 38 ersichtlich konnten jedoch auch über die Fälle hinweg kaum Mehrfachnennungen identifiziert werden. Das bestätigt, dass Bedürfnisse, Vorstellungen und Erwartungen beim Lernen höchst individuell sind. Lediglich eine positive Bewertung kommt in allen drei Fällen, die ein Kolloquium aufweisen, vor, wird aber jeweils nur von einer Person genannt. Die Vorstellung des Themas und die Tipps der Kommilitonen schätzen die Studierenden in allen drei Fällen als hilfreich ein. Die Inspiration und Absicherung durch die Vorstellungen der Anderen nennen immerhin vier Studierende, schwerpunktmäßig aus Fall II. Dies ist insofern beachtenswert, als dass hier die Relevanz des Austausches und der Plattform, die das Kolloquium zur Verfügung stellt, sichtbar wird und die Studierenden das generelle Prinzip, den Stand der Arbeit vorzustellen, positiv bewerten, obwohl Fall II keine besonders kreative didaktische Ausgestaltung des Kolloquiums aufweist.

5. Empirische Untersuchung

Tabelle 39: Negative Bewertungen des Kolloquiums durch die Studierenden

Negative Bewertungen
Keine richtige Diskussion entstanden (10; Fall I, Fall II und Fall IV)
Nicht im Thema der anderen „drin“ (7; Fall I, Fall II und Fall IV)
Wichtigeres zu tun, Relevanz unklar (3; Fall I, Fall II und Fall IV)
Abschweifen wegen eigener Probleme (2; Fall I und Fall II)
Fehlende Relevanz der Inhalte für die Lösung eigener Probleme (2; Fall I und Fall II)
Langwierig (2; Fall I und Fall II)
Themenvorstellung und -diskussion nicht hilfreich (2; Fall II und Fall IV)
Unstrukturiert (2; Fall I)
Veranstaltungszeit (2; Fall I und Fall II)
Vorstellung zu früh im Prozess, Feedback nicht nützlich
Input wenig hilfreich, weil noch nicht so weit
Tipps oft zu oberflächlich
Schwerpunktmäßig Vorstellungen von Diplomanden
Geringes Vorwissen des Dozenten
Kaum konstruktives Feedback des Dozenten
Nicht genug Zeit, um ins Thema einzutauchen
Studierende unterschiedlich weit im Prozess
Thema mit 20 Leuten zu besprechen macht keinen Sinn
Vieles wurde vorgestellt, was eigentlich schon Grundlagenwissen war
Zu viel Vorstellungszeit
Zusätzliche Arbeitsbelastung durch Präsentation
Anmerkungen, aber keine Diskussion

Zahlenangaben beziehen sich auf die Anzahl der Aussagen, wobei pro Person maximal eine Aussage pro Kategorie einging.

Die negativen Bewertungen (vgl. Tabelle 39) sind ebenfalls höchst individuell. Häufig konzentrieren sie sich zudem auf Kommunikationswissenschaft oder Soziologie. Die Liste ist wesentlich länger als die positiven Bewertungen. Eine inhaltliche Tendenz lässt sich jedoch erkennen: Sehr häufig kritisieren die Studierenden, dass keine richtige Diskussion zustande gekommen ist. Dieser Sachverhalt wurde näher analysiert, weil verschiedene Begründungen in Form von Ursachen, aber auch Folgen genannt wurden.

Als Ursachen für eine schleppende Diskussion wurden die folgenden Punkte genannt:

- Studierende haben noch andere Kurse mit vielen Aufgaben
- Studierende haben eigene Probleme
- Studierende sind unterschiedlich weit im Prozess
- Studierende wollen schnell wieder fertig sein
- Themen sind zu heterogen
- unmittelbare Relevanz der Inhalte fehlt
- zu kleine Studierendengruppe

Die Folge dieses Phänomens wurde häufig als Abdriften in eine Sprechstunde vor Plenum bezeichnet. Dies ist ein Indiz dafür, dass das Lernen am Modell nicht funktioniert, die Studierenden von den Problemen und Herausforderungen der anderen also nicht auf ihre eigenen Probleme bzw. möglichen Lösungen abstrahieren können. Grundlegende Voraussetzung dafür scheint es zu sein, dass sich die Studierenden – wenn die Themen schon sehr heterogen sind – zumindest ungefähr im selben Arbeitsabschnitt befinden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Meinung über das Kolloquium sehr stark variiert. Den Studierenden ist in der Regel der Beitrag, den das Kolloquium zum erfolgreichen Absolvieren ihrer Arbeit leistet, nicht bewusst. Häufig empfinden die Studierenden das Kolloquium als lästig, was zum Teil an der didaktischen Ausgestaltung des Kolloquiums liegt, aber auch daran, dass die Studierenden den Mehrwert nicht erkennen. Ausnahme ist erneut Fall IV. Es

kann vermutet werden, dass die durchdachte didaktische Gestaltung aufgrund des zeitlichen Umfangs des Kolloquiums dazu führt, dass die Kolloquien in Fall IV positiver bewertet werden. Aufschlussreich ist, dass sich bei dem Fall ohne Kolloquium alle befragten Studierenden explizit für ein Kolloquium aussprechen.

5.6.4.4 Sprechstunden

Gemeinsam ist den Sprechstunden, dass es selten didaktisch geprägte Aussagen durch die Betreuer gibt. Sie erwarten in der Regel, dass die Studierenden ihre Fragen oder Besprechungsgrundlagen mitbringen und versuchen dann, produktorientiert beratend tätig zu sein (vgl. F3B2). Der Fall Erziehungswissenschaft sticht in dem Sinn heraus, als dass hier die Betreuer versuchen, eine stärkere persönliche Beziehung herzustellen. Dies ist eventuell auf den fachlichen Hintergrund zurückzuführen.

Die Studierenden beschreiben die Sprechstunden anhand ihrer Einzelerfahrungen. Diese illustrieren zwar besser, was passiert, zeigen aber auch, dass die Sprechstundenerfahrungen in höchstem Maße individuell sind. In jedem Fall äußert sich ein Studierender dazu, wie er den Betreuer auswählt. Die Erfahrungen und Strategien sind unterschiedlich. Während F1S1 gezielt einen Mitarbeiter wählt, der Fragen konkret beantwortet und verfügbarer ist als ein Professor, bevorzugt F2S5 den, der ‚am besten‘ passt. F3S3 hingegen wählt den Betreuer, bei dem sie kein Exposé verfassen muss. F3S4 wird vom Betreuer gefragt, ob sie bei ihm schreiben möchte und F4S3 führt ein Thema aus einer vorherigen Veranstaltung weiter und wird deswegen von der Dozentin der Veranstaltung betreut. Gleiches gilt für die Häufigkeit der Besuche in den Sprechstunden. Die Variation reicht von nie bis jede Woche einmal, mit einer Konzentration auf drei bis vier Mal. Im Fall ohne Kolloquium unterscheidet sich die Häufigkeit der Besuche kaum von den anderen Fällen bzw. ist häufig sogar geringer. Bei den besprochenen Inhalten zeigt sich ebenfalls keine deutliche Tendenz.

Bezüglich der Funktionen und Aktionen der Betreuer in den Sprechstunden lassen sich schon eher Tendenzen identifizieren. So berichten die Studierenden in jedem Fall mindestens einmal davon, dass der Betreuer *durch Fragen* zum weiteren Arbeiten oder zur *Reflexion anleitet*. Gleichzeitig scheint eine wichtige Funktion das *Beantworten von Fragen* zu sein. Dabei machen die Betreuer häufig auch *Vorgaben* – 14 Aussagen der Studierenden verteilt über die vier Fälle bestätigen dies. Die Bestätigung bzw. die *Bekämpfung von Unsicherheit* nennen hingegen Betreuer in allen Fällen, außer in Fall IV. Hier lässt sich wiederum folgern, dass die intensive Orientierung und soziale Einbindung über zwei Semester diese Unsicherheit dahingehend reduzieren, dass die Betreuer hier kaum noch tätig werden müssen. Ungefähr gleich häufig wie das Anleiten durch Fragen nennen die Betreuer zudem das *gemeinsame Brainstormen bzw. Diskutieren auf Augenhöhe*, wobei es in jedem Fall mindestens einmal vorkommt. Die Studierenden werden dabei *unterstützt, eigene Entscheidungen zu treffen*, auch wenn gemeinsam diskutiert wird. Etwas weniger häufig kommen *Handlungs- und Denkanstöße* vom Betreuer. Diese Handlungs- und Denkanstöße nennen allerdings die Studierenden aus Fall IV nicht. Ebenso wenig geben die Betreuer in Fall IV *Literaturtipps* oder stellen Literatur zur Verfügung. In den anderen Fällen geschieht dies aber sehr häufig. Andere Aussagen, wie etwa das *Lesen von produziertem Material*, konzentrieren sich auf einzelne Fälle oder sogar einzelne Studierende.

5.6.4.5 Bewertung Sprechstunden (Studierendensicht)

Die Studierenden bewerten die Sprechstunden insgesamt positiver als die Kolloquien. Dabei überwiegen in allen Fällen die positiven Bewertungen, außer in Fall I, wo sich positive und negative Meldungen ungefähr die Waage halten. Wie die Übersicht über die positiven Meldungen (Tabelle 40) zeigt, gibt es keine Nennungen, die sich über alle drei oder alle vier Fälle erstrecken.

Tabelle 40: Positive Bewertungen der Sprechstunden durch die Studierenden

Positive Bewertungen
Klare Antworten auf Fragen (wenig Ambiguität / klare Lösungswege aufgezeigt) (3; Fall I und Fall II)
Ermutigend (Unsicherheit genommen, aufzeigen, dass Krise normal ist) (2; Fall II und Fall III)
Hilfsbereit und unkompliziert (2; Fall III und Fall IV)
Sprechstunden am hilfreichsten von allem (2; Fall I)
Umfang der Betreuung (2; Fall I und Fall IV)
Unterstützung bei Auswertung (2; Fall II und Fall IV)
Tipps haben Arbeit verbessert (2; Fall II)
1:1 Betreuung intensiver
Arbeit nicht komplett umgeworfen
Hilfe bei Themenbenennung
Immer sehr schnell Zeit gehabt
Literatur(-hinweise) hilfreich
Thema umgekrempelt
Viel Freiheit gelassen

Zahlenangaben beziehen sich auf die Anzahl der Aussagen, wobei pro Person maximal eine Aussage pro Kategorie einging.

Für die negativen Bewertungen lässt sich ein noch eindeutigeres Bild zeichnen (vgl. Tabelle 41). Lediglich eine negative Bewertung wird von mehreren Personen genannt, nämlich dass das Thema geändert wurde. Diese Kritik kommt aber nur in Fall II und Fall III vor, in den anderen Fällen nicht.

Tabelle 41: Negative Bewertungen der Sprechstunden durch die Studierenden

Negative Bewertungen
Thema geändert (3; Fall II und Fall III)
Besser ohne Sprechstunde
Betreuer hat Ziel der Arbeit nicht verstanden
Betreuer hätte sich die Arbeit einmal komplett durchlesen sollen
Betreuung und Bewertung in einer Hand
Fehlendes Interesse
Kein wirklicher Betreuer, fast nur Kolloquium
Keine Betreuung auf Augenhöhe, Studierender verschüchtert
Keine klaren Antworten auf Fragen
Wenig konstruktive Kritik
Zu häufiges Kommen wirkt sich auf die Note aus

Zahlenangaben beziehen sich auf die Anzahl der Aussagen, wobei pro Person maximal eine Aussage pro Kategorie einging.

5.6.4.6 Zusammenspiel Sprechstunde und Kolloquium

Interessant ist, wie die Betreuer den Zusammenhang von Sprechstunde und Kolloquium sehen, denn dies kann beispielsweise eine Auswirkung darauf haben, wie viel Aufwand die Betreuer in die Gestaltung von Kolloquien stecken. In Fall I empfinden die Professoren die Kolloquien den Sprechstunden nachgeordnet (vgl. F1B1). Sie sehen das Kolloquium vor allem als Möglichkeit des Austausches der Studierenden untereinander. Die eigentliche Betreuung erfolgt aber in den Sprechstunden. In Fall II nehmen die Betreuer das Kolloquium sogar nur als Ergänzung und Möglichkeit des Monitorings wahr. Ausnahme bildet innerhalb des Falles der Soziologie definitiv F2B3, die ihr Kolloquium wesentlich aufwändiger und didaktisch überlegter gestaltet und an-

führt, dass in der Folge viel weniger Sprechstundenanfragen entstehen. Fall III hat im Gegensatz dazu gar kein Kolloquium. Hier zeigt sich, dass die Dinge, die sich in anderen Fällen im Kolloquium ereignen, schwerpunktmäßig in der Sprechstunde erfolgen. Dies bestätigen auch die vergleichsweise umfangreichen Aussagen zu Aufgaben für die Sprechstunde durch die Studierenden von Fall III, u.a. dass der Stand der Arbeit präsentiert und die Gliederung immer weiter entwickelt wird. Die Betreuer bemerken zudem, dass die Studierenden ein stärkeres Bedürfnis haben, zu erzählen, weil „die haben jetzt irgendwie alleine da gesessen und keiner hat ihnen zugehört“ (F3B1, Z. 95-96). F3B1 vergleicht ihre Sprechstunde sogar mit einem „kleine[n] Kolloquium, nur mit einer Person“ (F3B1, Z. 96-97). Der Unterschied zwischen diesen Sprechstundenberatungen und einem Kolloquium besteht in der Regel darin, dass der Stand der Arbeit weniger ausführlich präsentiert und man sich auf Fragen und Probleme, die aktuelle bestehen, konzentriert. Das Empfangen von Feedback unterscheidet sich in der Sprechstunde, indem nur von einer Person Feedback gegeben wird und keine Rückmeldung von anderen Studierenden erfolgt. Dies schlägt sich in Fall III vor allem in den Aussagen zur sozialen Kontextualisierung nieder, worauf in Abschnitt 5.6.4.7 noch eingegangen wird. Es zeigt sich auch, dass in Fall III vergleichsweise viele informelle Unterstützungsangebote genannt werden, die möglicherweise als Kompensation für das Kolloquium herangezogen werden. In Fall IV sind die Studierenden sehr zufrieden mit dem Kolloquium und es scheint gut durchdacht und auf einer Ebene mit den Sprechstunden verknüpft, z.B. wenn die Studierenden immer ihre Präsentation in der Sprechstunde vorbesprechen und nachbesprechen oder wenn das Kolloquium im ersten Semester wo sinnvoll in der Großgruppe gehalten, aber durch Einzelbesprechungstermine aufgebrochen wird, weil diese Beratung in dem Fall hilfreicher scheint (vgl. F4B2). Hier sind die Sprechstunden und das Kolloquium miteinander verschmolzen, man könnte nicht auf Anhieb sagen, welcher Aspekt wichtiger für die Betreuung ist. Es zeigt sich, dass Kolloquium und Sprechstunde in Fall IV weitaus weniger negativ bewertet werden. Dies kann daran liegen, dass durch die lange Ausdehnung der Betreuung einerseits die Begleitung (im Sinne von Quantität) verbessert wird, andererseits die Betreuung ein bestimmtes Gewicht und Aufmerksamkeit erhält, das dazu führt, dass die Angebote aufwändiger gestaltet werden (Qualität) und somit ebenso die Betreuung verbessert wird.

In Bezug auf die Verknüpfung von Sprechstunde und Kolloquium sind die Aussagen aufschlussreich, die davon berichten, dass aufgrund nicht funktionierender Diskussion das Kolloquium zu einer Sprechstunde vor Plenum wird, die sich vorwiegend in Fall I und Fall II finden. Daraus kann gefolgert werden, dass das didaktische Design nicht ausreichend unterschiedlich zur Gestaltung der Sprechstunde ist bzw. nicht funktioniert. Außerdem zeigen die negativen Bewertungen in Fall I und Fall II, in denen die Kolloquien didaktisch weniger aufwändig als in Fall IV gestaltet sind, dass Verbesserungspotenzial besteht.

5.6.4.7 Didaktische Maßnahmen zur Förderung forschenden Lernens

Bei der Darstellung der Antworten zur Gestaltung des forschenden Lernens liegt ein Schwerpunkt auf der Betreuersicht, die durch die Antworten der Studierenden ergänzt wird. Der Grund dafür ist, dass in der Regel die Betreueraussagen gehaltvoller sind. Die Studierendensicht wird dann explizit ergänzt, wenn sie sich von der Betreuersicht unterscheidet.

Lernerzentrierung. Die Lernerzentrierung wird in allen vier Fällen in unterschiedlicher Intensität berücksichtigt. In jedem Fall wird mindestens einmal genannt, dass die Vorstellung des Themas dem Studierenden helfen und deswegen an den Herausforderungen und Problemen, die er gerade hat, orientiert sein sollte. Die Betreuer erwarten also keine perfekte Präsentation, sondern die Studierenden sollen die Vorstellung nutzen, um die momentanen Schwächen der Arbeit zu

besprechen und durch das Feedback der anderen zu beheben. Im freiwillig gehaltenen Kolloquium in Fall III sowie in Fall IV gestalten die Betreuer zudem die Sitzungstermine häufig nach dem Wunsch der Studierenden. Dies bezieht sich auf die inhaltliche bzw. thematische Ausrichtung und auf die Terminfindung. Im Fall der Soziologie führt nur F2B3 eine thematische Ausrichtung nach Wunsch der Studierenden durch.

Insgesamt wirkt es, als wäre die Lernerzentrierung in Fall I und in Fall II weniger stark ausgeprägt als in Fall IV. In Fall III gibt es dazu kaum Aussagen. Dies kann daran liegen, dass die Sprechstunde per se auf den Lernenden ausgerichtet ist. Fall IV weist die größte Lernerzentrierung auf, hat allerdings aufgrund der zweisemestrigen Kolloquien die zeitliche Flexibilität, am stärksten auf den Studierendenwunsch einzugehen.

Aus Studierendensicht kann das Bild, das sich durch die Betreuer ergibt, bestätigt werden. Hier zeigt sich, dass die Studierenden die Sprechstunden stärker als lernerzentriert wahrnehmen (und nicht nur die Kolloquien, wie bei den Betreuern). Die Studierenden sprechen davon, dass sie sich mit den Betreuern treffen, wenn es Probleme gibt (F1S2, F2S1, F2S2), dass keine fixen, sondern bedarfsorientierte Termine stattfinden (F3S4) und dass das Kolloquium mit einer kurzen Runde, in der jeder kurz zu den aktuellen Herausforderungen Stellung nimmt (F1S2, F1S4, F2S5), beginnt. Interessanterweise äußert sich in Fall IV nur ein Studierender zur Lernerzentrierung, wenn er beschreibt, dass Termine entweder vom Betreuer angestoßen oder aus dem eigenen Bedarf heraus ausgemacht werden.

Problemorientierung. Problemorientierung wird u.a. dadurch erreicht, dass die Studierenden dabei angeleitet werden, herauszufinden, was sie wissen möchten. Je ein Betreuer pro Fall legt darauf großen Wert. Zudem ist es in den Fällen II, III und IV wichtig, dass die Studierenden ihre Themen frei wählen (insgesamt 21 Aussagen). Diesen Aspekt der Problemorientierung begründen die Betreuer der drei Fälle damit, dass ein eigenes Thema die Motivation fördert (4 Aussagen) und es ein wichtiger Teil wissenschaftlichen Arbeitens ist (4 Aussagen). Vor allem scheint es hier wichtig, dass die Themen nicht aufgedrängt, sondern allenfalls gemeinsam erarbeitet werden (4 Aussagen). Aufgrund der Anzahl der Nennungen kann in Fall II, III und IV von einer hohen Problemorientierung gesprochen werden.

Betrachtet man die Anzahl der Nennungen nach Fällen, zeichnet sich schnell ab, dass Fall I im Gegensatz zu den anderen Fällen durch die Vorgabe von Themen eher einer geringen Problemorientierung zuzuordnen ist. In Fall IV zeigt sich ebenfalls eine Besonderheit: Drei Betreuer in Fall IV und einer in Fall II betonen, dass es ihnen wichtig ist, offen gegenüber den Ideen der Studierenden zu sein und ihnen nicht die eigene Problemlösung überstülpen zu wollen. Das bedeutet auch, die eigene Meinung zurückzustellen und abzuwägen, ob es sinnvoll ist, die Studierenden in eine Richtung zu drängen, die möglicherweise für die Betreuer sinnvoll, hilfreich oder weiterverwertbar wäre.

Es kann also gefolgert werden, dass die Gestaltung der Problemorientierung sich zwar teilweise im Kolloquium manifestiert, das Kolloquium aber keine Voraussetzung für die Gestaltung der Problemorientierung ist. Vielmehr ist eine Entscheidung für oder gegen eine Themenvorgabe für dieses Merkmal des forschenden Lernens prägend. Interessanterweise erwähnen auch die Betreuer des Falles, in welchem die Themen vorgegeben werden, dass ein eigenes Thema ein wichtiger Teil wissenschaftlichen Arbeitens ist, das aber im konkreten Fall aufgrund der Rahmenbedingungen nicht machbar ist. Die anderen Gründe (Motivation, kein Thema aufdrängen wollen) werden aber nicht angeführt.

Die Studierenden erwähnen die Problemorientierung weniger häufig, bestätigen jedoch das Bild, das durch die Betreuer gezeichnet wurde.

Die soziale Kontextualisierung ist ein Gestaltungsbereich des forschenden Lernens, der Unterschiede zwischen den Fällen mit und dem Fall ohne Kolloquium aufzeigt. So findet sich in allen Fällen, bis auf Fall III, mindestens eine Aussage zur gemeinsamen Wissensgenerierung durch die Diskussionen zwischen den Studierenden oder durch Rückmeldungen der Dozenten. In Fall I äußert sich vorwiegend F1B1 zur sozialen Kontextualisierung. Er betont, dass ihm die Diskussion wichtig sei, um überraschende und neue Perspektiven zu erlangen. In Fall II kann die Postersession im Kolloquium als eine Art von Situierung gesehen werden, da sie einen wissenschaftlichen Diskurs, wie er auf einer Tagung stattfindet, nachvollzieht. In Fall III äußert sich keiner der Betreuer zur sozialen Kontextualisierung. In Fall IV betonen die Betreuer die Diskussion und das Einbringen unterschiedlicher Perspektiven. Zudem rahmt F4B2 ihr Kolloquium gezielt mit der Aufgabenstellung, dass sich die Studierenden vorstellen sollen, sie würden ihr Thema auf einer wissenschaftlichen Tagung präsentieren. F4B3 möchte die wissenschaftliche Diskussion real gestalten, weswegen er nicht immer alle Inkonsistenzen in den Rückmeldungen auflöst, sondern den Studierenden erst einmal darüber ‚brüten‘ lässt. Insgesamt und verglichen mit der Lernerzentrierung sowie der Problemorientierung werden hier aber nur sehr wenige Aussagen getätigt.

Die Studierenden bringen noch die Perspektive der Mitarbeit in einer Forschergruppe ein, was ebenfalls als ein authentisches soziales Setting für das Lernen und die spätere Anwendung der Schlüsselkompetenzen gelten kann. So berichtet etwa F2S3 von der Eingliederung in eine Nachwuchsforschergruppe, die ihr in Folge als Kolloquium und Austauschmöglichkeit dient. In Fall I sehen die Studierenden wesentlich mehr Aspekte als nur den der Einbettung durch die Rückmeldungen über die Diskussion. So orientieren sie sich auch an anderen Präsentationen, finden dadurch heraus, wo sie stehen und wie ihre Arbeit im Vergleich zu den anderen einzuordnen ist. Zudem berichten die Studierenden hier von informellem Austausch vor und nach dem Seminar. Die soziale Kontextualisierung wird dabei nicht immer positiv bewertet, vor allem dann, wenn durch widersprüchliches Feedback oder Ansichten von Betreuern und Dozenten Unsicherheit entsteht. Diese kann auch durch eine zu hohe Selbstorganisation auftreten, z.B. wenn jeder gerade an einem anderen Punkt der Arbeit steht. Fall III zeichnete sich dadurch aus, dass sehr wenig sozialer Austausch besteht. Dies zeigt, dass eine soziale Kontextualisierung vor allem durch ein Kolloquium unterstützt werden kann. Aber auch in Fall IV scheint die sozialen Kontextualisierung durch die Studierenden wenig wahrgenommen zu werden. Es kann also geschlussfolgert werden, dass ein Kolloquium oder eine sonstige Möglichkeit des Austausches unter vielen (z.B. Forschergruppe, digitale Medien) das richtige ‚Gefäß‘ ist, um diese Einbettung zu gestalten.

Kritisch-reflexive Distanz. Bei den Aussagen zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung führen die Betreuer häufig an, dass sie nicht im Rahmen der Bachelorarbeit geleistet oder angeleitet werden kann (je ein Betreuer aus Fall I, Fall II und Fall III). Gleichzeitig beschreiben die Betreuer vielfältige Ansätze, um zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung anzuleiten. Am häufigsten wird dabei genannt, Wissen als nicht abgeschlossen zu diskutieren und zu präsentieren (7 Nennungen), die kritische Würdigung im Schlusskapitel zu formulieren (5 Nennungen) und sich begründet für einen Weg zu entscheiden (5 Nennungen). Dabei wird dieses Vorgehen häufig schon in vorgelagerten Seminaren gefördert (z.B. in Fall III).

Sieben Betreuer aus den Fällen II, III und IV (drei davon aus Fall III) äußern sich dazu, dass die kritisch-reflexive Auseinandersetzung eine große Herausforderung für die Studierenden sei. In Fall IV zeigen die Betreuer viele neue Möglichkeiten auf, die genutzt werden können, um die kritisch-reflexive Auseinandersetzung anzuleiten. Von den 28 Aussagen zur Anleitung entfallen

17 auf Fall IV. Zwei Betreuer nutzen das Exposé zur kritisch-reflexiven Distanzierung und besprechen es intensiv mit dem Studierenden. Eine weitere Betreuerin versucht, die Studierenden durch den Perspektivenwechsel beim Präsentieren und Diskutieren im Kolloquium bei der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung zu unterstützen. Drei Betreuer geben an, viel Wert darauf zu legen, dass die Studierenden zurücktreten und ihr eigenes Handeln kritisch betrachten.

Die Studierenden zeigen kein einheitliches Antwortbild und vor allem nur sehr wenige Antworten, die in die Kategorie der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung fallen.

Charakter der Ergebnisse. Die Ergebnisse zur Frage, ob die Bachelorarbeit genuin neues wissenschaftliches Wissen zu Tage bringen sollte, sind so vielfältig, dass allein zu dieser Frage wohl ein eigenes Forschungsprojekt durchgeführt werden könnte. Die folgende Tabelle (Tabelle 42) gibt Übersicht über die Definitionen des Begriffes ‚neu‘ und die Verteilung der Nennungen auf die Fälle. Dabei ist die erste Zahl immer die Anzahl der Betreuer, die sich pro Fall dazu äußerten und in der Klammer steht – falls abweichend – die Anzahl der Aussagen.

Tabelle 42: Verständnis von ‚neu‘ nach Fällen

	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Bestehende Literatur zusammenfassen, neu strukturieren	2 (4)			3
Unter neuer Fragestellung betrachten (auch als nicht neu angeführt)		1	4	
Empirisch			1	2
Bestehende Fragestellung mit neuem Datensatz überprüfen		1		
Gegenstand neu einordnen	1			
Kreativ, man weiß vorher nicht, was einen erwartet	1			
Neue Fragestellung mit bestehendem Datensatz überprüfen		1		

Zahlenangaben = Anzahl der Betreuer, die sich dazu äußerten, in Klammer Anzahl der Aussagen falls abweichend.

Aus Tabelle 42 lässt sich ablesen, dass es kein einheitliches Verständnis von neuem wissenschaftlichem Wissen bzw. genauer gesagt, dem Anspruch und dem Ziel der Bachelorarbeit, gibt, sondern dass das Verständnis sehr fachspezifisch ist. Viele Betreuer sprechen sich in der Folge dafür aus, dass neues Wissen bei der Bachelorarbeit zwar möglich, aber nicht der Anspruch ist. Diskussionspunkt ist hier vor allem, ob die Qualifizierungsfunktion im Sinne einer Fingerübung oder die Forschungsfunktion im Sinne eines wissenschaftlichen Beitrags im Vordergrund steht. Studierende wurden zu diesem Thema nicht befragt.

Selbstorganisation. Es kann festgehalten werden, dass die Betreuer mehrheitlich eine hohe Selbstorganisation anstreben. Dies zeigt auch der Vergleich der Anzahl der Aussagen der Betreuer, wenn die Anpassung der Anleitung aufgrund von Problemfällen ausgeblendet wird (29 Aussagen zu hoher, 6 zu mittlerer, 16 zu geringer Selbstorganisation). Die Betreuer sehen eine hohe Selbstorganisation als das zu erreichende Ziel, schränken diese aber ein, um – aus ihrer Sicht – den Studierenden zu helfen bzw. die Aufgabe Bachelorarbeit vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen bewältigbar zu gestalten. Fallübergreifend gilt, dass bei Problemfällen eine stärkere Anleitung vorgenommen wird. Zwei Betreuer in Fall I, ein Betreuer in Fall II und je drei in Fall III und Fall IV schränken die Selbstorganisation ein, wenn es sich um einen Problemfall handelt. Nur in Fall I machen die Betreuer dies verstärkt auch bei regulären Studierenden mit der Begründung, die Studierenden wären dazu nicht in der Lage oder das Studium bereite darauf nicht vor. Wenn diesbezüglich Fall II und Fall I verglichen werden, zeigt sich, dass Fall II fast dieselben Ausgangsbedingungen hat wie Fall I, hier aber keine Themen vorgegeben werden und die Betreuung nicht so stark anleitend ausgestaltet wird. Umso aufschlussreicher ist dieser Vergleich,

wenn man die Erkenntnisse zum Kolloquium (s.o.) mit ins Bild bringt. Die Studierenden von Fall II haben in der Regel weniger hilfreiche Kolloquien als die Studierenden in Fall I. Trotzdem kommen sie relativ gut mit den Aufgaben zurecht und weichen nicht so stark in der Einschätzung der Selbstorganisation des Prozesses von der Meinung der Betreuer ab, wie die Studierenden in Fall I. Möglicherweise ist das auf den höheren Anteil an Forschungsmethoden im Curriculum in Fall II oder auf die fachspezifischen Eigenheiten des Studiengangs zurückzuführen. Die Gründe für diesen Unterschied trotz ähnlicher Ausgangslage sind nicht eindeutig zu klären und müssten vertieft untersucht werden.

Betreuer schränken die Selbstorganisation im Lernprozess der Studierenden aber auch mit anderen Begründungen ein. Beispielsweise möchten sie Irrwege verhindern oder sie sind der Meinung, dass das Studium zu kurz ist, um auf die Bachelorarbeit vorzubereiten bzw. dass die Studierenden selbstständiges Arbeiten nicht gewöhnt sind. Die folgende Tabelle 43 gibt eine Übersicht über diese Gründe geordnet nach Fällen. Auffällig ist, dass sich die Nennungen in Fall I ballen und sich über die restlichen Fälle hinweg keine besonderen Gemeinsamkeiten zeigen.

Tabelle 43: Geringe Selbstorganisation aus Betreuersicht nach Fällen

	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Direktiv, lenkend	1	1 (2)		1
Starke Strukturierung mit eigenständiger Arbeit innerhalb dieses Rahmens	2			1
Viele Termine von Betreuer aus	2 (3)			
Irrwege verhindern	1		1	
Weil Studierende selbstständiges Arbeiten nicht gewöhnt sind	2			
Strukturierung des Prozesses durch Kolloquium				1
Studium zu kurz, um darauf vorzubereiten	1			

Zahlenangaben = Anzahl der Betreuer, die sich dazu äußerten, in Klammer Anzahl der Aussagen falls abweichend.

In den Augen der Studierenden ist die Ausgestaltung eher geprägt durch mittlere bis hohe Selbstorganisation (nur 3 Aussagen zur geringen Selbstorganisation). Mit nur einer Nennung zur geringen Selbstorganisation unterscheidet sich die Studierendenmeinung in Fall I deutlich von der Betreuermeinung (vgl. Tabelle 43).

Die Mittlere Selbstorganisation unterscheidet sich von der geringen aufgrund weniger Vorgaben und einer eher freien Arbeitsweise des Studierenden, die aber intensiv unterstützt wird. In den Fällen, in denen mittlere Selbstorganisation angestrebt wird, beschreiben die Betreuer am häufigsten, dass sie bis das Thema steht, stärker anleiten, der Studierende aber danach sehr frei ist (je zwei Betreuer in Fall III und Fall IV). Ein Betreuer aus Fall I und einer aus Fall IV versuchen, dem Studierenden seine Möglichkeiten darzulegen, die endgültige Entscheidung liegt aber dann beim Studierenden. Diese Vorgehensweise wird auch von den Studierenden am häufigsten bei der mittleren Selbstorganisation beschrieben. Acht Studierende aus allen vier Fällen äußern sich dazu. Auffällig ist, dass davon vier Studierende aus Fall I kommen. Es lässt sich folgern, dass die Studierendensicht in diesem Fall tatsächlich *nicht* mit der Betreuersicht übereinstimmt, welche eine geringe Selbstorganisation fokussiert.

Bei der *hohen Selbstorganisation* findet sich die Aussage am häufigsten, dass die Studierenden das (Sprechstunden-)Angebot nutzen können oder nicht und sie sich melden müssen, wenn sie etwas brauchen. Viele Betreuer geben auch an, dass es für sie vollkommen okay ist, wenn jemand der Meinung ist, dass er oder sie keine Sprechstunde benötigt.

5. Empirische Untersuchung

Tabelle 44: Hohe Selbstorganisation aus Betreuersicht nach Fällen

	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Kann Angebot nutzen oder nicht	2 (3)	3 (5)	3 (4)	3
Kaum Vorgaben		1	3 (4)	3
Durch Vorgaben wird Entwicklung nicht unterstützt		1	1 (2)	
Zur Selbstständigkeit ermuntern				3

Zahlenangaben = Anzahl der Betreuer, die sich dazu äußerten, in Klammer Anzahl der Aussagen falls abweichend.

Die Übersicht in Tabelle 44 zeigt, – konsistent mit den Ausführungen zur geringen Selbstorganisation – dass wiederum Fall I eher geringe Anteile an hoher Selbstorganisation aufweist. Gemessen an der Anzahl der Betreuer, die dazu Auskunft geben, ist die Unterstützung in Fall IV als besonders selbstorganisiert einzustufen. Kontrastiert man die Aussagen der Betreuer mit der Studierendensicht (vgl. Tabelle 45), so zeigt sich ein differenzierteres Bild, das en gros die Aussagen der Betreuer stützt. Auch hier beziehen sich die häufigsten Nennungen zur hohen Selbstorganisation auf die fehlenden Vorgaben sowie die Möglichkeit, das Angebot zu nutzen oder nicht.

Tabelle 45: Hohe Selbstorganisation aus Studierendensicht nach Fällen

	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Kaum Vorgaben	1	4	2 (4)	2
Kann Angebot nutzen oder nicht	1 (5)	2	1 (2)	1
Als Pflichtaufgaben weg waren, war es toll		1		
Keine Lösungen, Möglichkeiten angeboten	1			
Offene Ausgestaltung des Kolloquiums – Studierenden unterschiedlich weit		1		
Tipps gegeben, wo man es rausfinden kann, kein Input	1			
<i>Überforderung durch Selbstorganisation (gesamt)</i>	<i>3 (4)</i>	<i>1 (4)</i>	<i>2</i>	

Zahlenangaben = Anzahl der Befragten, die sich dazu äußerten, in Klammer Anzahl der Aussagen falls abweichend.

Neben den einzelnen, sehr individuellen Nennungen ist aber vor allem die Überforderung der Studierenden durch die Selbstorganisation auffällig (vgl. Tabelle 45, letzte Zeile). Denn hier zeigt sich, dass in Fall I, in dem die Selbstorganisation am stärksten eingeschränkt wird, die Studierenden auch am stärksten überfordert sind. Eine Erklärung für diese Diskrepanz ist nur schwer zu finden. Eine Möglichkeit wäre, dass sich die Studierenden durch die vielen Vorgaben an eine starke Anleitung gewöhnen. Wenn dann wiederum erwartet wird, dass sie etwas selbstorganisiert erledigen, sind sie überfordert. D.h. der Widerspruch, dass die Betreuer sich eigentlich für eine hohe Selbstorganisation aussprechen, diese aber aufgrund der wahrgenommenen Einschränkung durch die organisationalen Rahmenbedingungen unterbrechen müssen, überträgt sich möglicherweise (unbewusst) auf ihr Handeln und führt zu Verwirrungen seitens der Studierenden. Dies ist aber nur eine Vermutung, die am vorliegenden Fall genauer untersucht werden müsste. Auch in Fall II berichtet eine Studierende von Überforderungsmomenten. In Fall III sind zwei der fünf Befragten überfordert, was sich durch das fehlende Kolloquium erklären lässt. Weil es kein Kolloquium gibt, fehlt den Studierenden einerseits die Rahmung durch den Dozenten, der immer wieder Hinweise gibt, die die Selbstorganisation unterstützen können und andererseits der soziale Austausch, der helfen kann, Strategien zur Selbstorganisation zu entwickeln.

Widerspruch zwischen Anleitung und Selbstorganisation. Die Betreuer reflektieren in den Interviews den Widerspruch zwischen Anleitung und Selbstorganisation sehr stark. So fragen sich z.B. F2B2, F2B3 und F4B2 und F4B5, ab wann Unterstützung mit Steuerung gleichzusetzen ist und wie viel Steuerung tatsächlich gut ist. Ein Betreuer je Fall konstatiert, dass die nötige Offenheit häufig am Studiengang und seinen organisationalen Rahmenbedingungen scheitert. Unter den Studierenden stellen lediglich die Studierenden der Fälle I, II und III einen Widerspruch fest, der sich meist in

der starken Anleitung im bisherigen Studium und der vollkommenen Offenheit bei der Bachelorarbeit manifestiert. Die Studierenden in Fall III kritisieren, dass bei wiederholter Betreuungsnachfrage die Note schlechter ausfällt, was wiederum eine konkrete Vorgabe und Einschränkung der Offenheit bedeutet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle Fälle die Lernerzentrierung berücksichtigen, Fall IV sie aber aufgrund der zeitlichen Flexibilität besonders betonen kann. Bei der Problemorientierung unterscheiden sich die Fälle, wenn es darum geht, ob die Themen per Liste vorgegeben werden, oder nicht. Wenn ein Thema vorgegeben ist, verwenden die Lehrenden weniger Zeit darauf, den Studierenden bei der Themenfindung zu coachen (anzuleiten, herauszufinden, was sie wissen wollen). Die soziale Kontextualisierung wird stark unterschiedlich unterstützt und meistens nur von wenigen Betreuern und maximal einem Studierenden pro Fall erwähnt. Sie ist schwer zu gestalten, da man die Qualität eines Austausches nur bedingt beeinflussen kann und den Betreuern und Studierenden auch wenig bewusst. Insbesondere in den Fällen, in denen ein Kolloquium fehlt, wird dieser Aspekt des forschenden Lernens nicht gestaltet. Die Betreuer bezeichnen die kritisch-reflexive Distanz relativierend nicht als unmittelbares Ziel der Bachelorarbeit, aber leiten sie dennoch auf vielfältige Art und Weise an. Fall IV weist die kreativsten und innovativsten didaktischen Formen auf. Bezüglich des Charakters der Ergebnisse ergeben sich starke fachspezifische Unterschiede, was erwartet und wie das ‚Neue‘ der Bachelorarbeit verstanden wird. Die Selbstorganisation wird einheitlich – bis auf Fall I – konsequent umgesetzt und in der Regel nur bei Problemfällen stärker eingeschränkt. Fall I sticht hier durch eine geringe Selbstorganisation heraus, weil die Bearbeitungszeit kürzer ist und die Studierenden durch das Studium wenig auf dieses freie, offene Arbeiten vorbereitet sind. In Fall II, der sehr ähnliche Rahmenbedingungen aufweist, existiert eine solche Einschränkung nicht.

5.6.4.8 Beratung, Betreuung, Coaching

Fallübergreifend zeigt sich die Tendenz, dass die Betreuer eine inhaltsorientierte Beraterrolle einnehmen. Die wichtigsten Funktionen dabei sind, *Ratschläge zu geben*, das *Thema einzugrenzen* und *Vorgaben* zu machen. Tabelle 46 gibt einen Überblick über die weiteren Beratertätigkeiten. Dabei ist die erste Zahl immer die Anzahl der Betreuer, die sich pro Fall dazu äußern und in der Klammer steht – falls abweichend – die Zahl der Aussagen dazu.

Tabelle 46: Beratertätigkeiten nach Fällen

	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Berater allgemein	1	1	2 (4)	3
Berater / Themen eingrenzen	3	3 (4)	3 (4)	4 (7)
Berater / Ratschläge geben	1	1	3 (5)	1
Berater / Vorgaben machen	1	1 (2)	1	1
Berater/ Feedback geben (auf Exposé, BA-Abschnitt, ganze Arbeit)		2		4 (6)
Berater / Fragen beantworten		2	1	
Berater / Argumentationslinie rausbringen	1 (2)	1		
Berater / Auf Basis von Interessen Vorschläge machen		1		1
Berater/ Möglichkeiten aufzeigen		1 (2)		1
Berater/ Thema aus Metaperspektive ordnen, strukturieren			1 (2)	
<i>Berater kumuliert</i>	<i>8 Aussagen</i>	<i>16 Aussagen</i>	<i>17 Aussagen</i>	<i>20 Aussagen</i>

Zahlenangaben = Anzahl der Befragten, die sich dazu äußerten, in Klammer Anzahl der Aussagen falls abweichend.

5. Empirische Untersuchung

Wenn es möglich ist, nehmen die Betreuer die Rolle als prozessorientierter Coach ein. Hier ist zentral, dass die Betreuer versuchen, über Fragen dazu anzuleiten, was die Personen erkennen müssen (z.B. was ihre Interessen sind, wo das Problem liegt, was sie eigentlich herausfinden wollen).

Tabelle 47: Tätigkeiten in der Rolle als Coach nach Fällen

	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Coach allgemein	1			1
Coach/ durch Fragen anleiten	1 (2)	1 (3)	4 (5)	2
Coach / Klima der Offenheit schaffen			1	1 (3)
Coach / heraushören, wie es gerade (emotional) läuft		1(2)		1
Coach/ Ideen aufgreifen, in Kontext setzen und rückspiegeln				1
Coach / Möglichkeiten herausarbeiten lassen			1	
<i>Coach kumuliert</i>	<i>3 Aussagen</i>	<i>5 Aussagen</i>	<i>7 Aussagen</i>	<i>8 Aussagen</i>

Zahlenangaben = Anzahl der Betreuer, die sich dazu äußerten, in Klammer Anzahl der Aussagen falls abweichend.

Auffällig ist, dass in Fall III die Betreuer am Stärksten durch das Stellen von Fragen anleiten. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass es hier kein Kolloquium gibt oder, dass es sich um einen Pädagogik-Studiengang handelt, der sich inhaltlich u.a. mit der Rolle und Aufgabe des Lehrenden im Lernprozess befasst. Vorwiegend Fall II und Fall IV konzentrieren sich darauf, herauszuhören, wie der Prozess emotional verläuft. Ansonsten lässt sich keine eindeutig fachspezifische Ausgestaltung erkennen. Fall IV weist die weiteste Streuung der Coaching-Tätigkeiten auf, dies kann aber auch daran liegen, dass hier fünf Betreuer befragt wurden und somit ein breiteres Spektrum an Antworten zur Verfügung steht.

Neben den Rollen als Coach und Berater nennen die Betreuer häufig das Anleiten zur Reflexion (9 Betreuer aus 4 Fällen) sowie das Ermutigen (4 Betreuer aus 2 Fällen), wobei sie immer betonen, den Studierenden nicht zu viel abzunehmen, sodass deren Eigenleistung sichtbar wird und bleibt (4 Betreuer aus 3 Fällen). Es fällt auf, dass vor allem in Fall III viele Unsicherheits-Fragen gestellt werden, d.h. die Studierenden haben Angst etwas falsch zu machen und fragen selbst bei sehr einfachen Fragen nach. Dies ist konsistent mit der Einschätzung der Studierenden, dass sie mit der Selbstorganisation leicht überfordert sind.

Wenn man die Rollenbeschreibungen zusammen mit den Metaphern der Betreuer betrachtet, zeigt sich, dass in Fall IV und Fall III ein stärker am Coaching orientierter Ansatz verfolgt wird, während in Fall I und 2 stärker angeleitet wird. Die Betreuer von Fall III und 4 sehen sich u.a. als Hebamme, die durch Fragen anleitet und die Studierenden bei ihrer Eigenleistung unterstützt. In Fall I erfolgt insgesamt eine stärkere Anleitung. Zudem ist durch den Wegfall der Themenfindung eine sehr intensive Betreuungs- und Coachingaufgabe verlorengegangen, d.h. eventuell ist der Bedarf hier nicht mehr so groß. In Fall II liegt ein ähnlich großer Schwerpunkt auf der Beratung. Auch das Coaching fällt weniger umfangreich aus, was sich an den fehlenden Metaphern zeigt.⁴³

⁴³ Eine Erklärung dafür wäre, dass sich die Betreuer mit ihrer Rolle noch nicht stark genug auseinandersetzen, um sie abstrakt benennen zu können. Allerdings wurde im Interview nicht explizit nach beschreibenden Metaphern gefragt, sondern die Umschreibungen kamen von den Befragten selbst.

5.6.5 Didaktische Herausforderungen (Betreuersicht)

Die zentralen didaktischen Herausforderungen werden in Tabelle 48 ersichtlich. Als zentrale Herausforderung, die die Betreuer in allen vier Fällen bewältigen müssen, nennen die Betreuer, dass sie die Lernerfahrungen innerhalb der Rahmenbedingungen machbar gestalten müssen. Das bedeutet vor allem einzuschätzen, was unter gegebenen Rahmenbedingungen umsetzbar ist und diese Einschränkungen dem Studierenden zu vermitteln.

Tabelle 48: Didaktische Herausforderungen nach Fällen

	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Lernerfahrungen innerhalb der Rahmenbedingungen machbar gestalten (eigenes Anspruchsniveau anpassen; einschätzen, was machbar ist; starke Anleitung; vermitteln, was machbar ist)	1 (2)	2 (3)	2 (3)	3
Mit unmotivierten und planlosen Studierenden umgehen (weil man Betreuung ablehnen muss / weil man klar machen muss, dass das Vorhaben scheitern kann / weil man stärker anleiten muss)	1 (3)	1 (3)	1	
Schuldgefühl bei schlechter Leistung bewältigen		1	1	1
Mit beratungsresistenten Studierenden umgehen			2 (5)	1
Studierende dazu zu bringen, das Thema zu verstehen	2			
Studierende sehen Relevanz des Kolloquiums nicht			1	

Zahlenangaben = Anzahl der Betreuer, die sich dazu äußerten, in Klammer Anzahl der Aussagen falls abweichend.

Erst im Fallvergleich zeigt sich hier die entsprechende Tendenz, dass viele Betreuer bezüglich ihres Anspruchsniveaus unsicher sind. Die Betreuer setzen die Bachelorarbeit häufig zu Magister-, Diplom- oder Hausarbeiten in Bezug, was die Suche nach einheitlichen Standards, die fair und vergleichbar sind, illustriert. Gleichzeitig zeigen die unterschiedlichen Angaben in den Interviews, dass es hier noch keinen Konsens gibt, weder fachintern noch fachübergreifend. Am ehesten scheint man sich in Fall IV mit dem Format der Bachelorarbeit angefreundet zu haben. F4B4 berichtet, dass erst ein Konsens für den Studiengang Psychologie gefunden werden musste. Bei der Einführung des Bachelorsystems herrschte ein sehr hohes Anspruchsniveau vor. Dadurch dauerten Bachelorarbeiten bis zu einem Jahr und es lastete sehr viel Druck auf den Studierenden. Aus diesem Grund einigten sich die Studiengangsverantwortlichen darauf, das Anspruchsniveau zu definieren und im Vergleich zu anderen Formen von Abschlussarbeiten zu senken. Auch in Fall II wird das versucht, allerdings scheint es dort nicht so systematisch, wie in Fall IV zu passieren, weil die Betreuer nach wie vor von der Unsicherheit in Bezug auf Standards berichten. Dies illustriert einerseits, dass die Betreuer sich mit den oben angeführten Fragen intensiv auseinandersetzen und andererseits nach wie vor unsicher sind, was dieses neue Format im Stande ist zu leisten. Hinzu kommt, dass es ebenso unterschiedliche Auffassung darüber gibt, was ‚neu‘ ist also auch, was wissenschaftlich ist. Diese schwammigen Konzepte verhindern damit indirekt eine klare Definition von Standards. Diese Erkenntnis ist konsistent mit den Ausführungen in Abschnitt 2.3, in dem bereits klar wurde, dass die Auffassungen je nach Fach oder Fächergruppe unterschiedlich sind. Für die hier vorliegende Fächergruppe der Human- und Gesellschaftswissenschaften kann festgehalten werden, dass das Verständnis darüber, welches Anspruchsniveau eine Bachelorarbeit erreichen sollte, ähnlich ist, sich aber kleine Unterschiede nicht nur von Fall zu Fall, sondern auch innerhalb eines Falles auftun. Es ist zu vermuten, dass solche Auffassungen über die wissenschaftliche Karriere hinweg gebildet und geprägt werden (z.B. durch das eigene Studium, den vorgesetzten Professor während der Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiter).

Für fast alle Betreuer ist es ebenfalls eine Herausforderung, wenn die Studierenden unmotiviert und planlos sind. In solchen Situationen müssen die Lehrenden etwas tun, was sie nicht gerne

machen, z.B. den Studierenden deutlich sagen, dass sie, wenn sie so weiter machen, die Bachelorarbeit nicht bestehen werden. Es kann vorkommen, dass beratungsresistente Studierende planlos und unmotiviert sind, dies muss aber nicht Hand in Hand gehen. Beratungsresistente Studierende werden nur in Fall III und Fall IV als Herausforderung wahrgenommen. Das Problem für die Betreuer ist meist, sich in so einem Fall zurückzunehmen und zu akzeptieren, dass der Studierende die Ratschläge nicht annehmen will und es dann die ‚Schuld‘ des Studierenden ist. Eine ähnliche Argumentation verbirgt sich auch hinter der Herausforderung, es nicht als eigene Schuld zu empfinden, wenn der Studierende eine schlechte Leistung erbringt, die von je einem Betreuer aus Fall II, III und IV genannt wird. Diese Aussagen zeigen ein starkes Commitment der Betreuer gegenüber ihren Schützlingen und einen hohen Anspruch an die eigene Betreuungsleistung.

Augenscheinlich fallspezifisch ist, dass in Fall I die Betreuer es als didaktische Herausforderung sehen, die Studierenden dazu zu bringen, das Thema zu verstehen. Dies ist ein hausgemachtes Problem, weil es auf die Vorgabe von Themen durch Listen zurückgeführt werden kann. Die Studierenden müssen zur Themenwahl kein ausgeprägtes Verständnis ihres Themas haben.

Neben diesen allgemeinen didaktischen Herausforderungen können einzelne Herausforderungen den Merkmalen des forschenden Lernens zugeordnet werden. Diese Herausforderungen entstehen aufgrund der Art des Lernens und der damit zusammenhängenden Gestaltung der Unterstützungsmaßnahmen.

Tabelle 49: Didaktische Herausforderungen aufgrund des forschenden Lernens nach Fällen

	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Studierende ihren Fähigkeiten entsprechend zu betreuen (unterschiedliche Vorkenntnisse beim wiss. Arbeiten, andere Lernkultur)	1 (3)	2	2	3 (5)
Studierende ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen (anderen als den eigenen Weg akzeptieren/Studierenden Verantwortung übertragen)		1 (2)	2 (3)	1
Rollenkonflikt – kooperativer Helfer vs. Bewerter		1	1	1 (3)
Studierende, die sehr unsicher sind		1 (2)		1
Motivations- und Emotionsmanagement und -unterstützung			3 (4)	3
Studierende reflektieren den Arbeitsprozess nicht			1 (2)	

Zahlenangaben = Anzahl der Betreuer, die sich dazu äußerten, in Klammer Anzahl der Aussagen falls abweichend.

Die in allen Fällen genannte Herausforderung, ist, dass die Betreuer die Studierenden entsprechend der vorhandenen Fähigkeiten betreuen. Dies ist insofern eine Herausforderung für die Lehrenden, als dass sie erstens die Studierenden richtig einschätzen müssen und zweitens nicht immer gleiche Vorkenntnisse voraussetzen können. Dazu kommt, dass die Studierenden individuell stark unterschiedliche Bedürfnisse haben. Betreuer fragen sich hier, wie viel Unterstützung sie geben dürfen, damit die Aufmerksamkeit fair verteilt ist und jeder dieselben Chancen hat oder wann zu viel betreut wurde, sodass am Ende die Qualität der Arbeit sehr stark durch den Betreuer zustande gekommen ist und sich in der Note niederschlagen müsste. Innerhalb der Fälle finden sich hierzu die verschiedensten Ansichten. Es gibt Betreuer, die meinen, dass sich der Umfang der Betreuung nicht auf die Qualität der Arbeiten auswirke (z.B. F1B2). Es gibt aber auch Betreuer, die anderer Meinung sind. In Fall III berichten die Studierenden beispielsweise davon, dass man die Sprechstundenberatung nicht zu oft in Anspruch nehmen dürfe, weil es sich sonst auf die Note auswirkt. Auch in Fall IV überlegen die Betreuer explizit, inwiefern sich der Umfang der Anleitung und Unterstützung auf die Note auswirken müsste. Etwa auf derselben Ebene sind die Überlegungen einzuordnen, in denen sich die Betreuer fragen, wie viel Strukturierung und damit Beschneidung der Selbstorganisation ein verpflichtendes Kolloquium bereits darstellt.

Die Tabelle 49 zeigt, dass die Herausforderungen aufgrund des forschenden Lernens in Fall III und 4 sehr häufig, in Fall II zu einem mittleren Grad und in Fall I eher seltener auftreten. Gerade das ‚Pärchen‘ Fall III und Fall IV ist aus dem Grund beachtenswert, als dass in Fall IV ein umfangreiches Unterstützungsangebot vorhanden ist und in Fall III eben gerade nicht. Die geringen Nennungen in Fall I könnten darauf hindeuten, dass die Lehrenden aufgrund der starken Anleitung kaum mehr didaktische Herausforderungen aufgrund des forschenden Lernens zu bewältigen haben.

Die Äußerungen der Betreuer zu den didaktischen Herausforderungen verdeutlichen, dass das Unterstützen des Verfassens der Bachelorarbeit keine einfache Aufgabe ist und die Betreuer durchaus hohe Ansprüche an ihre eigene Betreuung stellen. Die am häufigsten genannten Herausforderungen hängen entweder mit dem *forschenden Lernen*, mit den *Rahmenbedingungen* oder mit den *Eigenschaften der Studierenden* (unmotiviert, beratungsresistent) zusammen. In Fall III äußern sich die meisten Betreuer (23) zu Herausforderungen. Dies illustriert u.a. die fehlende Entlastung durch ein Kolloquium. In Fall I werden nur zehn Aussagen gezählt, was damit zu erklären ist, dass die Rahmenbedingungen schon sehr stark eingeschränkt wurden.

5.6.6 Herausforderungen und Erfolgsmomente für Studierende

Die Herausforderungen und Erfolgsmomente, die Studierende beim Verfassen der Bachelorarbeit erfahren, können Aufschluss darüber geben, mit welchen Elementen die Studierenden nicht zurechtgekommen sind und wie diese mit den Phasen und den Merkmalen des forschenden Lernens zusammenhängen.

Insgesamt werden wenige Erfolgsmomente und weitaus mehr Herausforderungen und Probleme beim Verfassen der Bachelorarbeit genannt (vgl. Tabelle 50). Häufig sind die Erfolgsmomente als sehr individuelle Aussagen einzustufen, weil es sogar über die Fälle hinweg manchmal nur eine Aussage dazu gibt (z. B. Durchhalten).

Tabelle 50: Erfolgsmomente nach Fällen

	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Schreiben	1 (4)	1	2 (4)	2
Erheben	2 (4)		1 (2)	1 (2)
Auswertung	1	3	1	1
Inhalte reflektieren	1		2	2
Themenfindung	1	2		1 (2)
Forschungsdesign	1		1	1
Formulierung der Forschungsfrage		1		2
Literaturrecherche	1	1 (3)		
Eigenes Schaffen		1	1	
Durchhalten		1		
Zeitmanagement	1			

Zahlenangaben = Anzahl der Studierenden, die sich dazu äußerten, in Klammer Anzahl der Aussagen falls abweichend.

Eindeutig erkennbar ist, dass die Auswertung, die Erhebung, die Themenfindung und das Schreiben zu den am häufigsten genannten Erfolgsmomenten, aber gleichzeitig zu den am häufigsten genannten Herausforderungen zählen. Das lässt die Schlussfolgerung zu, dass diese Aufgaben insgesamt schwierig zu bewältigen sind und demnach ihre Bewältigung ein Erfolgsgefühl auslöst. Im Gegensatz dazu wird das Zeitmanagement nur einmal als Erfolgserlebnis genannt und von allen befragten Studierenden gleichzeitig als Herausforderung eingestuft.

Auch wenn die nachfolgende tabellarische Übersicht (Tabelle 51) über die zentralen Herausforderungen der Bachelorarbeit aufgrund der jeweils innerhalb der Fälle geringen Anzahl der Befragten und der jeweils unterschiedlichen Anzahl von Studierenden und Betreuern nur bedingt Verhältnisse offenlegt, illustriert sie deutlich, dass Herausforderungen innerhalb eines Falles häufig nur von einer Person genannt werden, über alle 4 Fälle gesehen jedoch vermehrt auftreten. Der besseren Übersicht halber wurde in dieser Tabelle auf das Anführen der Anzahl von Aussagen in Klammer verzichtet und es werden nur die Nennungen, d.h. jede Person maximal einmal, gezählt. Die rechte Spalte enthält – wie bei den einzelnen Falldarstellungen – die Zuordnung zu den in Kapitel 3 definierten Phasen und Merkmalen des forschenden Lernens.

Zunächst ist es sinnvoll, die Herausforderungen näher zu betrachten, die in allen Fällen auftreten, d.h. von mindestens einem Studierenden und einem Betreuer je Fall genannt wurden. Die Themenfindung ist bei allen, außer den Betreuern in Fall I eine Herausforderung, was vermutlich an der Themenliste liegt. Die Themenkonkretisierung und Formulierung der Fragestellung nennen ebenfalls alle Befragten, außer die Studierenden aus Fall IV, als Herausforderung. Auch die Literaturarbeit und -recherche wird von allen als problematisch gesehen. Zu guter Letzt nennen mindestens ein Studierender und mindestens ein Betreuer je Fall das Zeitmanagement als zentrale Herausforderung. Damit beschränken sich zentralen Herausforderungen auf die Phasen 1, 2 und 3 des forschenden Lernens (vgl. Kapitel 3.4) sowie auf das Merkmal der Selbstorganisation (vgl. Kapitel 3.3). Die Anfangsphasen der Bachelorarbeit beinhalten zentrale Herausforderungen, welche stärker unterstützt werden sollten. Gleiches gilt für die Selbstorganisation mit besonderem Schwerpunkt auf dem Zeitmanagement.

Bei der Analyse der Daten fällt auf, dass es Herausforderungen gibt, die nur von den Studierenden genannt, von den Betreuern aber nicht als Probleme identifiziert werden. In der Regel sind das aber Schwierigkeiten, die sich auf ein bis zwei Fälle beschränken, z. B. das Finden eines Betreuers oder die Formulierung und Ablehnung des Themas. Sobald das Problem von Studierenden aus drei Fällen genannt werden, wird sie – wenn auch in geringerem Umfang – auch von den Betreuern als Herausforderung gesehen. Wenn alle Nennungen zum empirischen Teil zusammengefasst werden (z.B. Ergebnisse interpretieren, Auswerten), zeigt sich, dass hauptsächlich die Studierenden hier von Problemen berichten und die Betreuer diese Phasen weitaus weniger bzw. die Betreuer in Fall I und Fall III gar nicht wahrnehmen. Auffällig ist, dass in jedem Fall mindestens ein Studierender die Auswertung als eine Herausforderung definiert. Die weiteren Schwierigkeiten, die nur von Studierenden gesehen werden, beziehen sich größtenteils auf die Phase 8 des forschenden Lernens, in der es um die Dokumentation und Publikation der Ergebnisse geht. Die Studierenden in Fall III und Fall IV berichten, dass es ihnen schwer fiel, mit dem Schreiben zu beginnen. Eventuell hängt das mit der verfügbaren Bearbeitungszeit zusammen. Die Studierenden aus Fall I und Fall II haben so kurze Bearbeitungszeiten, dass sie hohen Druck verspüren, schnell etwas zu produzieren. In Fall III und Fall IV ist dieser Druck vermutlich weniger hoch. Für die Studierenden von Fall I und Fall IV ist es zudem eine Herausforderung, sich kurz zu fassen. In Fall I und Fall III wird von Problemen, den Theorie- mit dem Empirieteil zu verknüpfen, berichtet. Wenn man sich die Aussagen zu Phase 8 ansieht, fällt auf, dass Betreuer nur das Schreiben und die abschließende Überarbeitung als Herausforderung für die Studierenden und alle anderen genannten Aspekte nicht sehen. Bezogen auf die Merkmale des forschenden Lernens ist es für alle Studierende, außer in Fall II, ein Problem, Entscheidungen zu treffen.

Tabelle 51: Herausforderungen für Studierende nach Fällen

Herausforderungen	Fall I		Fall II		Fall III		Fall IV		Phase/Merkmale
	Stud.	Betr.	Stud.	Betr.	Stud.	Betr.	Stud.	Betr.	
Betreuer finden					1				1
Formulierung / Benennung des Themas					1		1		1
Themenablehnung			1						1
Themenfindung		1	3	1	4	4	2	3	1
Themenkonkretisierung, Fragestellung	2	1	2	1	2	4		5	2
Hypothesen formulieren					1		2		2
Literaturrecherche, -arbeit	3	1	2	1	2	2	1	1	3
Empirischer Teil					2		1		4-7
Empirischer Teil - Entwicklung Forschungsinstrument	1				1				4
Empirischer Teil - Operationalisierung								1	4
Empirischer Teil - Durchführen	2								5
Empirischer Teil - Auswertung	1		3	2	2		3		6
Empirischer Teil - Ergebnisse interpretieren	2		1	1	1		2	1	7
Anfangen zu schreiben					1		1		8
Schreiben	2			1		1	2	1	8
Kurz fassen	2						1		8
Verknüpfung Theorie und Empirie	1				1				8
Korrektur, abschließende Überarbeitung					1	1			8
Arbeitsaufwand bewältigen		2			1		1	2	Selbstorganisiert, produktiv
Durchhalten, Überwinden, Motivieren						1	1	3	Selbstorganisiert, sozial-kontextualisiert
Entscheidungen treffen	2			1	1	1		1	Selbstorganisiert, problemorientiert
Erfolgsdruck								1	Selbstorganisiert
Gliederung zu komplex			1						Problemorientiert, selbstorganisiert
Großes Themenfeld bearbeiten			1					1	Produktiv, kritisch-reflexiv
Kommunikation mit Betreuer / Prof. / Dozent	1	1	1					1	Lernerzentriert, sozial kontextualisiert
Psychische Krisen						1			Selbstorganisiert
Strukturiertes Vorgehen, roter Faden	1	2	1			1	1	1	Selbstorganisiert
Unsicherheit, dass man es richtig macht			2	1	1	1			Selbstorganisiert
Zeitmanagement	5	2	3	2	2	3	1	2	Selbstorganisiert
Wissenschaftlicher Anspruch		1		1	1				Kritisch-reflexiv
Studierende haben kaum Probleme				1				4	-

Zahlenangaben = Anzahl der Betreuer, die sich dazu äußerten.

Bis auf wenige Nennungen bilden die befragten Studierenden die von den Betreuern gesehenen Herausforderungen sehr gut ab. In Fall IV und Fall II berichten die Betreuer davon, dass die Studierenden kaum Schwierigkeiten beim Verfassen der Bachelorarbeit hätten. Auch den wissenschaftlichen Anspruch nennen neben den Studierenden schwerpunktmäßig Betreuer. Insgesamt zeigt sich, dass die Betreuer weniger Herausforderungen als die Studierenden wahrnehmen. In Fall IV berichtet kein Studierender, aber alle fünf Betreuer von Problemen bei der Themenkonkretisierung. Anscheinend nehmen die Studierenden diese Problematik nicht wahr oder die zufällige Auswahl der Befragten beeinflusste die Antworten.

Das Durchhalten, Überwinden und Motivieren nennen nur die Befragten der Fälle, die eine längere Bearbeitungszeit haben (Fall III und Fall IV). Die Kommunikation mit dem Betreuer wird zum einen in den Fällen genannt, in denen es unklare Betreuungssituationen mit mehreren involvierten Personen gibt (Fall I und Fall II). Zum anderen wird dies aber auch in Fall IV angeführt.

Hilfreich ist es darüber hinaus, sich noch die einzelnen Phasen und Merkmale des forschenden Lernens genauer anzusehen. Bezüglich der Phasen fällt – neben der bereits erwähnten Konzentration der Herausforderungen in den Phasen 1, 2 und 3 – auf, dass die Befragten Phase 4 nicht durchgehend als herausfordernd werten, insbesondere äußern sich dazu nur vier Befragte. Insgesamt gesehen sticht Fall I dadurch hervor, dass die Herausforderungen in Bezug auf den empirischen Teil (Phase 4 bis 7) relativ weit gestreut sind. Die Studierenden aus Fall III, die vor Fall I den geringsten Methodenanteil im Studium haben, äußern sich in etwa gleich häufig zu Herausforderungen im empirischen Teil. Demnach hat der Anteil an ECTS, die auf Forschungsmethoden entfallen, wie vermutet einen Einfluss auf die Bewältigung der Aufgabe ‚Bachelorarbeit‘. So sehen etwa nur die Befragten aus dem Fall Kommunikationswissenschaft auch die Phase 5 als herausfordernd an, Phase 6, die Auswertung, ist bei den meisten auf der Agenda und Phase 7 zumindest bei einigen Befragten. Zudem fällt auf, dass bei den empirisch geprägten Studiengängen mit vielen Methoden-ECTS (Fall II und Fall IV) die Studierenden trotzdem häufig von Problemen mit der Auswertung berichten. Die Betreuer sehen diese Probleme aber nur rudimentär und in Fall I sowie Fall III fast gar nicht.

Herausforderungen bezüglich der Merkmale des forschenden Lernens werden in Fall I im Vergleich zu den anderen Fällen relativ wenig genannt – sofern man die fünf Nennungen für das Zeitmanagement ausblendet. Das deckt sich in etwa mit der geringen Anzahl an didaktischen Herausforderungen aus Betreuersicht. Dies bestätigt noch einmal, dass es durch die Einschränkung des forschenden Lernens weniger Herausforderungen gibt. Bezüglich der Merkmale des forschenden Lernens unterscheidet sich in Fall II die Betreuer- und Studierendensicht stark. Während die Studierenden in vielen Bereichen von Problemen berichten, konzentrieren sich die Betreueraussagen auf Zeitmanagement, Unsicherheit und den wissenschaftlichen Anspruch. Auffällig ist zudem, dass in Fall IV schwerpunktmäßig die Betreuer die Probleme aufgrund der Merkmale des forschenden Lernens sehen. Da der Selbstorganisation sehr viele, querliegende Herausforderungen zugeordnet werden können, ist diese auch in jedem Fall vertreten. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass gerade die Selbstorganisation ein zentrales Merkmal des forschenden Lernens ist, welches große Herausforderungen für die Studierenden bereithält. Besonders auffällig ist allerdings das Zeitmanagement, das alle Befragten als Problem nennen. Insgesamt sehen die Betreuer weitaus mehr Schwierigkeiten aufgrund des forschenden Lernens als die befragten Studierenden.

Gefragt nach der Art und Weise, wie die Studierenden bei ihren Problemen unterstützt werden, gab es vielfältige, detaillierte und weniger detaillierte Antworten. Elf Aussagen können grob in die Kategorie des Erteilens von Tipps und Hinweisen zusammengefasst werden und stellen somit

den Schwerpunkt der gezielten Unterstützung dar. Es existieren aber auch andere Herangehensweisen der Unterstützung bei Herausforderungen. Bei der Themenkonkretisierung und Einschränkung der Fragestellung begeben sich die Betreuer meist in eine intensive Diskussion mit dem Studierenden und versuchen, eine Konkretisierung gemeinsam zu erarbeiten (6 Aussagen). Es gibt verschiedene Techniken, wie die Studierenden in der Aufgabe des Zeitmanagements unterstützt werden:

- Exposee mit Zeitplan verfassen (Fall IV und II): In einigen Fällen wird die Zeitplanung verstärkt in das Exposé integriert. Dadurch befassen sich die Studierenden mit dem Gedanken, dass die Bachelorarbeit eine Zeitplanung benötigt.
- Informationsblatt strukturiert nach den Schritten des Arbeitsprozesses bzw. mit Hinweisen zur Zeitplanung (Fall I): Es gibt Informationsblätter, deren Umfang variiert, die entweder direkt nach dem Arbeitsprozess der Bachelorarbeit gegliedert sind oder die explizite Hinweise und Hilfen zur Zeitplanung enthalten.
- Implizite Strukturierung des Arbeitsprozesses durch thematisch ausgerichtete Kolloquiumssitzungen (Fall I und IV): Die Kolloquiumssitzungen werden thematisch gerahmt, z.B. spricht man gezielt über Themenfindung und jeder Studierende muss zu dieser Stunde seinen Beitrag vorstellen. Diese eher implizite zeitliche Strukturierung ist nur manchen Studierenden bewusst. So sagt F1B1, dass sie aufgrund der thematischen Sitzungen weiß, wann sie z.B. das Erhebungsinstrument entwickeln sollte. Andere erkennen diese didaktischen Ziele der Ausgestaltung eher nicht. Manches Mal wird auch im Kolloquium ein Zeitplan gemeinsam erstellt. Dies geht dann schon eher in die explizite Unterstützung des Zeitmanagements (Fall II, III und IV).
- Absprachen in den Sprechstunden (Fall I, II und III): In den Fällen, in denen es kein Kolloquium gibt und die Studierenden mit der selbstständigen Planung ihres Arbeitsprozesses überfordert sind, sprechen die Betreuer meist in den Sprechstunden mit den Studierenden ab, bis wann etwas vorliegen muss. Zudem achten die Betreuer hier bereits bei der Erarbeitung des Themas darauf, dass es in der vorgegebenen Zeit bewältigbar ist. Dabei sind weniger Zeitangaben oder Deadlines an der Tagesordnung, sondern vielmehr die Absprache, dass z.B. beim nächsten Mal die Gliederung vorliegen soll. Wann dieses nächste Mal sein wird, hängt jedoch in der Regel (außer bei Problemfällen, bei denen in der Regel stärker eingegriffen wird) vom Studierenden ab.

5.6.7 Kompetenzentwicklung durch Reflexion

Was bereits in den einzelnen Fallbeschreibungen anklang, kann auch fallübergreifend bestätigt werden. Die Studierenden reflektieren ihren Kompetenzerwerb während des Verfassens der Bachelorarbeit kaum, sondern erst im Rahmen des Interviews für die vorliegende Bachelorarbeit. So löst die Frage, welche Fähigkeiten die Studierenden erwerben, ein ‚Aha-Erlebnis‘ aus und führt erst zur Erkenntnis, dass sie überhaupt Schlüsselkompetenzen entwickelten. Dabei beziehen sich die Antworten im Interview nicht nur auf die Kompetenz-Ebene, sondern umfassen die Analyse und Reflexion der Umgebung bis hin zur Identität (vgl. Gegenstand der Reflexion in Kapitel 4.5.4). Allerdings erfolgt diese Reflexion erst durch die Intervention des Interviews. Nur zwei Studierende berichten von einem Ansatz im Kolloquium, der im weitesten Sinne als Reflexion des eigenen Verhaltens gewertet werden kann. Dies kann auch fallübergreifend von Betreuerseite bestätigt werden. Gerade die Aussagen, die die Betreuer *nicht* tätigen, sind ein Anzeichen dafür, dass die Förderung von Schlüsselkompetenzen allenfalls nebenbei angestrebt wird. Denn die in

den Falldarstellungen beschriebene angeleitete Reflexion bezieht sich nicht auf den Gegenstand der (Schlüssel-)Kompetenzen, sondern auf die inhaltlich-fachliche Ebene. Studierende werden dazu gebracht, über Inhalte nachzudenken, Wissen als nicht abgeschlossen zu verstehen, Studienergebnisse kritisch zu hinterfragen und mit mehr oder minderem Erfolg auch ihr Handeln als Forscher zu hinterfragen (wobei einige Aussagen darauf hindeuten, dass diese Reflexion sehr schwer fällt). Die folgende Tabelle 52 gibt einen Überblick darüber, wie die Studierenden in der 1:1-Beratung zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung angeleitet werden.

Tabelle 52: Anleitung zur Reflexion in der 1:1-Beratung

	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Durch Fragen	2 (3)	1 (2)	1	1
Durch Hinweise	1		3	1
Durch fachliche Diskussion	1			1
Durch Exposé				1
Sonstiges	1 (2)			1
<i>Reflexion anleiten kumuliert</i>	2 (7)	1 (2)	3 (4)	3 (5)

Zahlenangaben = Anzahl der Betreuer, die sich dazu äußerten, in Klammer Anzahl der Aussagen falls abweichend.

Die Interviews mit den Betreuern zeigen deutlich, dass die Kompetenzentwicklung durch Reflexion nicht als wesentlicher Teil des Lern- und Unterstützungsangebotes gesehen wird. D.h. es erfolgt keine gezielte Schlüsselkompetenzförderung. Das bedeutet allerdings nicht, dass eine Förderung überhaupt nicht erfolgt. Erfahrene Lehrende gestalten Lernumgebungen häufig unbewusst auf eine Art und Weise, die der Schlüsselkompetenzentwicklung zuträglich ist. So kann man z.B. die Schritte einer Reflexion (vgl. Kapitel 4.5.5 – Rückkehr zur Situation, Nutzung von Gefühlen, Analyse und Interpretation, Folgerungen und Einsichten) aus einigen Aussagen herauslesen. F2B3 zeigt bei der Sprechstundenbetreuung einen leichten Ansatz in die Richtung der Rückkehr zur Situation, indem sie die Studierenden bittet, zu beschreiben, an welcher Phase sie stehen und wie der Arbeitsprozess bis dahin vorangeschritten ist. Ein Betreuer aus Fall IV geht sogar explizit auf die Gefühle des Studierenden ein, wenn er danach fragt, wie motiviert oder frustriert die Studierenden sind und ggfs. versucht, dort anzusetzen und zu motivieren (F4B1). Allerdings sind die meisten anderen Sprechstunden vor allem problem- und produktorientiert. D.h. es geht darum, Fragen zu klären und Probleme zu lösen, sodass die Studierenden unmittelbar an ihrem Projekt ‚Bachelorarbeit‘ weiter arbeiten können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Reflexion zur Kompetenzentwicklung in Einzelfällen nebenbei und zufällig, aber keinesfalls geplant oder gezielt in das didaktische Design eingebaut und umgesetzt wird. Die Studierenden reflektieren ihren Kompetenzerwerb daher nicht während des Prozesses, sondern – wenn überhaupt – viel später. Die Betreuer wirken in den Interviews zwar weitaus reflektierter als die Studierenden (insbesondere die Betreuer von Fall III und IV), äußern sich aber nicht dazu, Schlüsselkompetenzen gezielt zu fördern.

Wie bereits beschrieben, gibt es aber zahlreiche Antworten bezüglich der entwickelten Schlüsselkompetenzen während des Verfassens der Bachelorarbeit. Die nachfolgende Tabelle 53 gibt einen Überblick über die Nennungen zu den entwickelten Schlüsselkompetenzen. Dabei wurde erneut aufgrund einer besseren Lesbarkeit auf die Anführung der Anzahl von Aussagen in Klammern verzichtet. Bei den Schlüsselkompetenzen, die in Klammern noch auf weitere Konzepte verweisen, wurden die Nennungen zu den weiteren Konzepten gebündelt, was die hohe Anzahl an Aussagen erklärt.

Tabelle 53: Erworbene Schlüsselkompetenzen im Fallvergleich

Schlüsselkompetenz	Fall I		Fall II		Fall III		Fall IV		Gesamt
	Stud.	Betr.	Stud.	Betr.	Stud.	Betr.	Stud.	Betr.	
Selbstorganisation (Projektmanagement, strukturiertes Arbeiten, Zeitmanagement)	5	3	8	2	9	7	4	8	46
Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit (Effektives Argumentieren, Entscheidungsfähigkeit, zu seinen Entscheidungen stehen, kritisches Denken, Problemlösefähigkeit, Neues ausprobieren und eigenen Ideen folgen)	3	4	3	3	5	3	2	2	25
Informationskompetenz (gezieltes Lesen, Recherchieren, mit Literatur umgehen, relevante Informationen selektieren)	3	2	3	1	1	3	2	2	17
Schreibkompetenz	3	1		3	1	2	3	2	15
auf ein Thema zu konzentrieren, tief einzuarbeiten	1	1	1	1	1	2		2	9
Reflexion der erarbeiteten Ergebnisse, Ausblick, Einordnung	3	2			1	1		1	8
Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, dass man etwas bewältigen kann	2	1	1		1	1		2	8
Durchhaltevermögen	1	1	1	2		2	1		8
Mit Misserfolgen umgehen / Frustrationstoleranz			1			1		1	3
Professionelle Kommunikation	1				1			1	3
Stressbewältigung			1			1			2
Belastungsfähigkeit, unter Druck arbeiten	1		1						2
LuK-Fähigkeiten					1		1		2
Kritikfähigkeit		1	1						2
Forschender Habitus					1				1
Interdisziplinär arbeiten					1				1
Reflexion des eigenen Vorgehens			1						1
Teamfähigkeit								1	1
Vortragen				1					1

Zahlenangaben = Anzahl der Aussagen.

Ein erster Blick verrät, dass die meistgenannten Schlüsselkompetenzen die in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 4.4 identifizierten Bereiche der Informationskompetenz, der Selbstorganisation, des Kritischen Denkens und der Problemlösefähigkeit sind.⁴⁴ Da die Kompetenzen von allen Befragtengruppen genannt werden, ist die Reihung innerhalb der ausgewählt betrachteten Schlüsselkompetenzen von Interesse: Am Häufigsten nennen die Befragten die Selbstorganisation als erworbene Schlüsselkompetenz. Damit spiegelt dieses Ergebnis die Aussagen zu den größten Herausforderungen. Wenn man die nach dem Partnership for 21st Century Skills (P21, 2009) zusammengefassten Kompetenzen des kritischen Denkens und der Problemlösefähigkeit aufteilt, so sind diese in etwa auf dem selben Niveau, wie die Informationskompetenz. Beachtenswert ist, dass Schreibkompetenz ein fast gleiches Niveau an Nennungen, wie die Informationskompetenz erreicht. Bezüglich dieser Kompetenzen zeigt sich eindeutig eine wiederkehrende Tendenz über alle Fälle.

⁴⁴ Diese wurden – wie bei der Fallbeschreibung von Fall I erläutert – zuerst induktiv codiert und dann deduktiv anhand der in Kapitel 4.4 angeführten Definitionen zusammengefasst. Die übrigen Kompetenzen wurden ausschließlich induktiv kategorisiert, d.h. nicht nachträglich noch zusammengefasst. Deswegen weisen die deduktiv kategorisierten Kompetenzen in der Regel auch eine höhere Anzahl an Nennungen auf, weil jede genannte Subkategorie einzeln gezählt wurde und nicht nur eine Nennung pro Befragten pro Kategorie einging.

Sehr häufig erwähnen die Befragten zudem die Schlüsselkompetenz, sich in ein Thema einzuarbeiten und zu vertiefen sowie die Reflexion der erarbeiteten Inhalte und Ergebnisse. Auffällig ist dabei, dass die Reflexion in Fall II weder von Betreuern noch von Studierenden gesehen wird. Bei der Bachelorarbeit wird auch das Vertrauen in sich selbst gestärkt und die Gewissheit, dass man eine so große Aufgabe bewältigen kann. Auch das Durchhaltevermögen nennen die Befragten als Kompetenz, dieses Mal aber nicht schwerpunktmäßig von den Fällen, in denen es eine lange Bearbeitungszeit gibt. Diese Schlüsselkompetenzen können als die zentralen, im Rahmen der Bachelorarbeit geförderten bzw. förderbaren Kompetenzen verstanden werden. Danach folgen Kompetenzen, die nur vereinzelt genannt werden und bei denen sich kein Muster feststellen lässt.

Aufschlussreich ist, zu vergleichen, welche Kompetenzen als für den Beruf relevant eingestuft werden und wie sich diese Einschätzungen über die Fälle verteilen (vgl. Tabelle 54). Dabei zeigt sich über die Fälle hinweg die Tendenz, dass erst auf die Frage nach berufsrelevanten erlernten Fähigkeiten die Schlüsselkompetenzen genannt werden. Dies ist ein weiteres Anzeichen dafür, dass eine Reflexion über die Folgen und Ergebnisse der Bachelorarbeit noch nicht erfolgt ist und erst durch die Fragen des Interviews angestoßen wird. Zudem zeigt es, dass die Studierenden (dies gilt nicht für die Betreuer) ohne einen Anwendungskontext häufig keine Kompetenzen benennen können, was einerseits ein Beleg für situiertes, auf den Kontext bezogenes Lernen darstellt und andererseits zeigt, dass der Beruf durchaus als Anwendungskontext fungieren kann.

Insgesamt zeigt das Bild (vgl. Tabelle 54 – Reihung der als berufsrelevant erwähnten Schlüsselkompetenzen wie in Tabelle 53), dass vor allem die am häufigsten genannten Schlüsselkompetenzen auch für den Beruf als hilfreich angesehen werden, wobei die Relevanz weniger hoch ist als die Anzahl der Nennungen der betreffenden Kompetenz. Einen Ausreißer gibt es jedoch: Das Durchhaltevermögen wird weniger oft als erworbene Schlüsselkompetenz, aber häufiger als berufsrelevante Schlüsselkompetenz – schwerpunktmäßig von Studierenden – identifiziert. Bei den anderen Schlüsselkompetenzen lässt sich keine eindeutige Tendenz bezüglich einer Nennung nur durch Betreuer oder nur durch Studierende erkennen. Verwunderlich ist zudem, dass z.B. die professionelle Kommunikation oder die Stressbewältigung und das Arbeiten unter Druck nicht explizit als berufsrelevant eingeschätzt werden, obwohl man sie auf den ersten Blick dort zuordnen könnte.

Tabelle 54: Schlüsselkompetenzen, die für den Beruf als relevant gesehen werden

Schlüsselkompetenz	Fall I		Fall II		Fall III		Fall IV		Gesamt
	Stud.	Betr.	Stud.	Betr.	Stud.	Betr.	Stud.	Betr.	
Selbstorganisation (Projektmanagement, strukturiertes Arbeiten, Zeitmanagement)	5	1	2	1	3	4	3	5	24
Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit (Effektives Argumentieren, Entscheidungsfähigkeit, zu seinen Entscheidungen stehen, kritisches Denken, Problemlösefähigkeit, Neues ausprobieren und eigenen Ideen folgen)	1	1		3	5	2	2	1	15
Informationskompetenz (gezieltes Lesen, Recherchieren, mit Literatur umgehen, relevante Informationen selektieren)	1	1			1	1	1		5
Schreibkompetenz		1		2		1	1	1	6
Konzentration auf ein Thema, tief einarbeiten	1				1	2			4
Reflexion der erarbeiteten Ergebnisse, Ausblick, Einordnung		1			1				2
Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, dass man etwas bewältigen kann					1	1			2
Durchhaltevermögen	1		1			2	1		5
Mit Misserfolgen umgehen / Frustrationstoleranz						1		1	2
Kritikfähigkeit		1	1						2
Teamfähigkeit								1	1
Vortragen				1					1

Zahlenangaben = Anzahl der Befragten, die sich dazu äußerten. Reihung der Schlüsselkompetenzen wie in Tabelle 53.

In Fall I nehmen die Studierenden die Relevanz der Selbstorganisation, insbesondere des Zeitmanagements, für den Beruf sehr stark wahr. Von den Betreuern äußern sich nur F1B1 und F1B2 zur Berufsrelevanz der erworbenen Fähigkeiten und jeweils nur einer der beiden. In Fall II führen zwei Studierende und ein Betreuer an, man lerne nichts für den Beruf. Diese Haltung spiegelt sich auch in der Bewertung der genannten Schlüsselkompetenzen bezüglich der Nützlichkeit der erworbenen Kompetenzen für den Beruf wider. Die Studierenden schätzen vor allem Zeitmanagement, Durchhaltevermögen und Kritikfähigkeit als berufsrelevant ein. Auch die Meldungen der Betreuer sind weniger umfangreich als in Fall I. Sie konzentrieren sich jedoch geballter auf die Bereiche Selbstorganisation, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit sowie Schreibkompetenz. In Fall II werden also die wenigsten Schlüsselkompetenzen als berufsrelevant gesehen. Auch in Fall III äußern sich zwei Studierende und ein Betreuer mit Zweifeln gegenüber einem Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen. Nichtsdestotrotz erfolgen hier weitaus mehr Aussagen zur Berufsrelevanz der Schlüsselkompetenzen als in Fall II oder auch in Fall I. In Fall IV sind sogar zwei Betreuer und drei Studierende skeptisch gegenüber einer Anwendbarkeit der erworbenen Kompetenzen im Beruf. Trotzdem werden noch vergleichsweise viele Kompetenzen angeführt, die für den Beruf hilfreich sein können. Hier konzentrieren sich die Nennungen auf die meistgenannten erworbenen Schlüsselkompetenzen, insbesondere die Selbstorganisation mit verschiedenen Facetten (Zeitmanagement, Selbstlernfähigkeit, Projektmanagement) wird von den Betreuern gesehen.

Die Unterschiede in der Einschätzung zur beruflichen Relevanz können einerseits am Berufsbild festgemacht werden. So führen beispielsweise die Studierenden aus Fall IV die Relevanz für den Therapeutenberuf als eher gering an. Andererseits spricht die ablehnende Haltung der Befragten aus Fall II, bei dem ein zentrales Berufsbild die Markt- und Meinungsforschung ist, gegen diesen Einfluss. Gründe für diesen Unterschied müssten also näher untersucht werden.

Insgesamt kann man feststellen, dass die zuvor meistgenannten erworbenen Schlüsselkompetenzen auch die Kompetenzen sind, die am häufigsten als berufsrelevant gesehen werden. In Bezug auf die theoretische Vorarbeit in Kapitel 4.4 bedeutet das, dass die These, Informationskompetenz, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit und Selbstorganisation seien die zentralen, bei der Bachelorarbeit geförderten und gleichzeitig für den Beruf sehr relevanten Fähigkeiten, bestätigt werden kann.

5.6.8 Ideales Unterstützungsangebot

Die Frage nach dem idealen Unterstützungsangebot zeigt, dass Studierende und Betreuer hypothetische Fragen nur schwer beantworten können und häufig das aktuelle Setting nur leicht abwandeln. Ein vollkommen neuer Ansatz wird nie präsentiert. Im Folgenden werden vor allem die Aussagen dargestellt, die über die Fälle ähnlich sind und die ein besonderes Potenzial als Grundlage für die Entwicklung eines didaktischen Szenarios darstellen.

Bezogen auf den Betreuer. Fallübergreifend wird der Wunsch nach einer intensiveren Betreuung (14 Nennungen, 15 Aussagen verteilt über alle vier Fälle) deutlich. Das bedeutet u.a., dass der Betreuer engagiert ist, praktische Hinweise oder Literaturtipps zu geben und genügend Zeit für den Studierenden aufwendet. Erwähnenswert ist, dass teilweise die *Betreuer* den Wunsch dazu äußern, mehr Feedback geben oder mehr Zeit für die Studierenden aufwenden zu können. In drei Fällen (F1, F3 und F4) wird gewünscht, dass der Betreuer Teile der Arbeit oder die gesamte Arbeit vor der Abgabe lesen und korrigieren bzw. feedbacken sollte. Je ein Studierender aus Fall I, Fall II und Fall IV erwartet eine stärkere Unterstützung beim Treffen von Entscheidungen.

Bezogen auf Kolloquium. Das Kolloquium sollte weiterhin die Vorstellung der Arbeit mit anschließender Diskussion umfassen (12 Nennungen verteilt auf alle vier Fälle, ohne Betreuer aus Fall IV), wobei zwei Betreuer sich wünschen, dass es mehr Austausch unter den Studierenden integriert wird. Über die Fälle hinweg zeigt sich der Wunsch, das Kolloquium prozessbegleitend stattfinden zu lassen und die Termine dadurch an den Aufgaben des Forschungsprozesses zu orientieren (8 Nennungen, 14 Aussagen, verteilt auf alle vier Fälle). Eine Minderheit äußert sich dazu, dass ein Blocktermin eine vertiefte Auseinandersetzung unterstützen würde, d.h. dass hier keine ganz einheitliche Linie in den Meinungen zu entdecken ist. Drei Dozenten in Fall III, einer in Fall II und ein Studierender in Fall I wünschen sich vorab einen Input zu Formalia und Arbeitshinweisen. Viele Befragte finden kleinere Gruppen mit etwas stärkerer Strukturierung sinnvoll. Die Befragten nehmen an, dass die Diskussion in den Gruppen dadurch eher in Gang kommt und mehr kritisch-reflexive Auseinandersetzung möglich ist (10 Aussagen, verteilt auf Fall I, II und III). Beachtenswert ist, dass zwei Dozenten eine stärkere Kopplung an Forschungsprojekte befürworten und zwei andere Dozenten die Einladung von Experten empfehlen.

Bezogen auf die Zeit vor dem Kolloquium. Für die Zeit vor dem Kolloquium fordern die Befragten vor allem die gezieltere Vorbereitung auf die Bachelorarbeit, z.B. durch eine Informationsveranstaltung vier bis fünf Monate vor Bearbeitungsbeginn (7 Nennungen, 14 Aussagen, verteilt auf die Fälle I, II und III). Zudem sollte die Themenfindung frühzeitig unterstützt werden (3 Nennungen, 6 Aussagen nur von Studierenden des Falles II und III). Für die Zeit vor dem Kolloquium haben die Befragten aus Fall IV keine Verbesserungswünsche. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass diese Zeit bereits über ein Kolloquium unterstützt wird.

Bezogen auf die Zeit nach dem Kolloquium. Für die Zeit nach dem Kolloquium wünschen sich die Studierenden von Fall I und II sowie die Betreuer von Fall III und IV eine abschließende Reflexion. Die Form der befürworteten Reflexion ist uneinheitlich und reicht von einer Nachbe-

sprechung mit den Kommilitonen über Veranstaltungsevaluation bis hin zur Nachbesprechung mit dem Betreuer, bei der eine Reflexion über den Lernzuwachs und über die Betreuung erfolgen kann.

Neben diesen übergeordneten Bereichen gibt es noch Aussagen zu anderen Aspekten der Unterstützung. Der Großteil der Aussagen sind Einzelnennungen, die bereits innerhalb der Fälle höchst unterschiedlich und divers sind und über die Fälle hinweg keine einheitliche Tendenz zeigen. Mindestens ein Studierender pro Fall wünscht sich jedoch Unterstützung bei Forschungsmethoden, z.B. eine Methodenberatung.

5.6.9 Digitale Medien

Viele der genannten Herausforderungen und Probleme zeigen Ansatzpunkte für den didaktisch sinnvollen Einsatz digitaler Medien auf. Allerdings ist die Ausgangssituation aus der Sicht der Mediendidaktik eher trist. Die folgende Tabelle 55 gibt einen Überblick über die Nennungen zum Medieneinsatz von Betreuenden und Studierenden.⁴⁵

Insgesamt werden digitale Medien im Kolloquium unter didaktischer Perspektive wenig genutzt. Wenn sie überhaupt Anwendung finden, dann meist zum Austausch von Folien. In Einzelfällen stehen Merkblätter, Best-Practice-Beispiele und Folien im Learning Management System (LMS) oder auf der Lehrstuhlhomepage zur Verfügung.

Tabelle 55: Medieneinsatz nach Fällen

	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
E-Mail bei Sprechstunden	4	5	5	4
E-Mail bei Kolloquium	5	6		
Learning Management System (LMS)	3	1	1	4
Texte / Daten per Mail	1	1	2	1
Lehrstuhlhomepage-Download	3			
Facebook-Gruppe/Nachrichten mit Kommilitonen	2		1	
Filesharing („dropbox“) bei Forschergruppe		1		
Literaturverwaltungsprogramm – Projektaustausch				1
Skype als Sprechstundenersatz	1			
Keine digitalen Medien im formalen Setting	1	3		1

Zahlenangaben = Anzahl der Befragten, die sich dazu äußerten.

Der Schwerpunkt der Mediennutzung liegt auf dem Einsatz von E-Mails. In Fall IV nutzen die Betreuer in der Regel das LMS moodle, um Merkblätter, beispielhafte Arbeiten oder Folien hochzuladen. In Fall I und Fall II berichten die Lehrenden zwar davon, dass es ein LMS gibt, es für das Kolloquium aber wenig Sinn macht und deswegen nicht genutzt wird. In Fall I werden wichtige Informationen und Merkblätter schwerpunktmäßig über die Lehrstuhlhomepage verbreitet. Auffällig ist, dass fast ausschließlich die Studierenden aus dem Fach Kommunikationswissenschaft soziale Netzwerke (in diesem Fall facebook) nutzen, um sich informell auszutauschen. In den anderen Fällen berichten Studierende schwerpunktmäßig von informellen Austauschprozessen, die face to face erfolgen. In Fall III zeigt sich demgegenüber eine relativ starke Abneigung der Studierenden gegenüber digitalen Medien, vor allem gegenüber Web-2.0-Tools.

⁴⁵ Dabei ist davon auszugehen, dass nicht immer alle Einsatzszenarien genannt werden, z.B. ist es wahrscheinlich, dass jeder, der Sprechstunden nutzt, per E-Mail kommuniziert. Die Daten zeigen jedoch, dass dies nicht immer im Interview erwähnt wird.

Über die Fälle verteilt gibt es vereinzelt Betreuer, die stärker medienaffin sind (z.B. F2B2, F3B2, F4B4). F2B2 berichtet z.B. davon, die freie LMS-Plattform iversity in anderen Seminaren verwendet zu haben. Im Kolloquium sieht er aber keinen Anwendungsbezug. F3B2 ist ebenfalls als sehr medienaffin einzustufen. Er erkennt in den Möglichkeiten digitaler Medien vielfältige Ansatzpunkte, die vor allem den onlinebasierten, zeit- und ortsunabhängigen Austausch stützen können. Sein Enthusiasmus scheitert aber an den Studierenden, die in Fall III wenig gewillt sind, digitale Medien zu nutzen. Die übrigen befragten Betreuer lehnen einen Medieneinsatz tendenziell eher ab. Dies zeigt sich auch an den Aussagen, dass sie die Face-to-face-Betreuung bevorzugen.⁴⁶

Tabelle 56: Möglichkeiten des Medieneinsatzes für das ideale Unterstützungsangebot

	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Forum zum Austausch mit Studierenden	3	2	1	
E-Mails an Betreuer mit schneller Antwort		1	2	3
Digitale Quellen (Datenbanken, PDFs von Betreuern)		1	2	3
Forum für Austausch mit Lehrstuhlmitarbeitern	2			
Arbeitsblätter	1			
Blogs zur Arbeitsprozessdokumentation			1 (F3B2)	
Eigene Inhalte online präsentieren			1 (F3B2)	
Google Docs zum Feedback auf Geschriebenes	1			
Interviews per skype	1			
Medienbasiert über Inhalte diskutieren & Feedback			1 (F3B2)	
Programme für Datenauswertung	1			

Zahlenangaben = Anzahl der Befragten, die sich dazu äußerten.

Aus der Tabelle 56 wird einerseits ersichtlich, dass sehr viele, innovative Ideen vom Betreuer F3B2 kommen. Andererseits zeigt sich, dass es sich häufig um Ideen einzelner Personen handelt, die in keinem anderen Fall mehr vorkommen. Was sich als hilfreich und weiter einsetzbar herauskristallisiert, ist der E-Mail-Verkehr mit dem Betreuer. Auch für die Nutzung und Bereitstellung digitaler Quellen sprechen sich einige Studierende aus, wobei dieses Beispiel in den Fragen der Interviews als Denkanstoß eingebaut war. Der andere Schwerpunkt der Antworten geht in Richtung eines Forums. In Fall I sehen Studierende das Forum als Möglichkeit des Austausches mit Lehrstuhlmitarbeitern, d.h. den Betreuern. Viele Gerüchte und Unklarheiten, vor allem bezüglich Formalia, könnten dadurch für alle sichtbar aufgeklärt werden. Der Großteil der Antworten geht jedoch in Richtung eines Forums zum Austausch der Studierenden untereinander. Einige Studierende sprechen sich hier explizit gegen eine Beteiligung der Betreuer aus, da sie Angst haben, die Betreuer würden die Fragen als ‚dumm‘ empfinden. Im Rahmen der Ausführungen werden auch Gründe für und gegen einen Medieneinsatz genannt. Diese werden in der nachfolgenden Tabelle überblicksmäßig dargestellt.

⁴⁶ Im Rahmen der Interviews wurden die Studierenden zu einem möglichen zukünftigen Medieneinsatz befragt. Die Betreuer äußern sich teilweise von sich aus zu möglichen Szenarien, wurden aber nicht explizit gefragt, da entweder sozial erwünschte Antworten oder auch Reaktanz erwartet wurden.

Tabelle 57: Gründe für und gegen einen Medieneinsatz nach Fällen

Gründe für einen Medieneinsatz	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Weniger Zeitverlust durch Anwesenheit		1	1	
Schnellere Antworten bei Peer-Forum	1	1		
Örtliche Verstreutheit der Studierenden			2	
Gründe gegen einen Medieneinsatz	Fall I	Fall II	Fall III	Fall IV
Face-to-face-Diskussion funktioniert besser	2	1	2	1
Einsatz nicht nützlich/notwendig/vorstellbar; Mehrwert gegenüber aktueller Situation nicht erkannt	1	5		1
Informeller Austausch lieber face to face		1		1
Zu viel zusätzlicher Aufwand			2	
Nutzung nur für informellen Kontext	1			
Soziale Komponente fehlt			1	
Geringe Kritikfähigkeit der Studierenden		1		
Rahmenbedingungen sprechen dagegen (Bearbeitungszeit)	1			

Zahlenangaben = Anzahl der Betreuer, die sich dazu äußerten.

Auf den ersten Blick wird klar, dass weitaus mehr Gründe gegen als für einen Medieneinsatz aufgeführt werden. Bei den Gründen, die gegen einen Einsatz sprechen, stellt sich heraus, dass die Studierenden und Betreuer nur in geringem Maße in der Lage sind, außerhalb ihrer ‚Komfortzone‘ zu denken und einen Medieneinsatz mit E-Learning im engeren Sinne (d.h. ohne Präsenzanteile) gleichsetzen. Dies kann man z.B. an den Aussagen ablesen, die den Mehrwert gegenüber der aktuellen Situation nicht erkennen lassen.

Ein Gegenargument, das gut begründet und sich über alle Fälle erstreckt, ist, dass die Face-to-face-Beratung, Kommunikation und Diskussion eine andere Wertigkeit und Tiefe wie die Online-Version besitzt. So kann beispielsweise online nur schwer eine Debatte entstehen, wie sie im Kolloquium manchmal vorkommt. Andere Argumente sind, dass sich die Studierenden mit ihren Freunden zwar informell austauschen, digitale Medien dabei aber nur ein Kanal von vielen sind. Von anderen Studierenden werden zudem die Schwierigkeiten einer asynchronen Kommunikation, z.B. in Bezug auf Missverständnisse angeführt. Häufig – vor allem in Fall I und Fall II – führen die Befragten an, dass der Mehrwert oder der Nutzen eines Einsatzes nicht erkannt wird (z.B. in Bezug auf ein LMS). Auffällig ist Fall III, in welchem sich ein Betreuer und ein Studierender dazu äußern, dass der Medieneinsatz zu viel zusätzlichen Aufwand darstellt.

Gründe für einen Medieneinsatz sind die Orts- und Zeitunabhängigkeit sowie der Zeitgewinn, der sich dadurch ergibt, dass die Studierenden nicht an die Universität kommen müssen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Medieneinsatz zur Unterstützung des Verfassens der Bachelorarbeit eher gering und wenig didaktisch durchdacht ist. Es zeigt sich aber auch eine grundlegende Ablehnung gegenüber digitalen Medien, da der Mehrwert ihres Einsatzes nur punktuell erkannt wird.

5.6.10 Zusammenfassung und Folgerungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der fallvergleichenden Analyse noch einmal zusammengefasst. Dazu wird in einem ersten Schritt eine tabellarische Fallübersicht (Tabelle 58, über zwei Seiten gehend und hochkant zu lesen) gegeben, die die zentralen Merkmale der Fälle noch einmal zusammenfasst und einen überblicksmäßigen Vergleich ermöglicht.

Tabelle 58: Abschließende vergleichende Fallübersicht

Fall I	Fall II
<ul style="list-style-type: none"> • Kolloquium von Professoren • Rahmenbedingungen: <ul style="list-style-type: none"> • Offiziell Benotung durch Prof., Betreuung und Benotung aber häufig durch wiss. MA • 8 Wochen Bearbeitungszeit • Kolloquium meist fünf Sitzungen mit thematischer Rahmung der Präsentationen des „Standes der Arbeit“ (d.h. Orientierung am Arbeitsprozess – z.B. Schwerpunkt Theoriedarstellung) • Kolloquium ist Sprechstunde nachgeordnet, dient Austausch • Aufgrund der Rahmenbedingungen (Bearbeitungszeit, wenig flexible Auslegung der PO, Betreuung nur durch Prof) sehr starke Anleitung und Gestaltung des Prozesses • Wenig problemorientiertes Vorgehen, da Themenlisten genutzt werden → weniger Coaching • Geringe und mittlere Selbstorganisation → nur wenige Aussagen, die auf hohe Selbstorganisation schließen lassen, obwohl Relevanz hoher Selbstorganisation gesehen wird • Prof./Betreuer sehen sich schwerpunktmäßig als Berater, leiten stärker an • Herausforderung für die Studierenden ist das empirische Arbeiten und die Selbstorganisation → Berichten von Überforderung • Geförderte Schlüsselkompetenzen sind neben der Selbstorganisation, dem kritischen Denken und der Problemlösefähigkeit und der Informationskompetenz auch die Reflexion der erarbeiteten Ergebnisse • Hohe eingeschätzte Berufsrelevanz der Kompetenzen • Ideales Unterstützungsangebot: Mehr Anleitung, intensive Betreuung, Exposé stärker in den Prozess einbinden und didaktisch nutzen; Professoren würden den Lernprozess gerne so wie im Master oder bei der Promotion gestalten • Digitale Medien fast gar nicht genutzt (grade mal Email), Studierende nutzen Soziale Netzwerke für informellen Austausch • Möglicher Medieneinsatz: Forum, Plattform zum Austausch 	<ul style="list-style-type: none"> • Kolloquien häufig von wiss. MA • Rahmenbedingungen: <ul style="list-style-type: none"> • Offizielle Benotung durch Prof, Betreuung und tatsächliche Benotung durch wiss. MA, Kolloquium durch dritte Person • 10 Wochen Bearbeitungszeit • bei Anmeldung muss ein durch Prof. bestätigtes Exposé vorliegen • Sehr unterschiedliche Konzepte (z.B. Postersession; aber alles Block) • Kolloquium hat eher begleitende Funktion zu Sprechstunden (Ausnahme: F2B3) • Problemorientierte Ausgestaltung → freie Themenwahl • Hohe Selbstorganisation (viel Eigenverantwortlichkeit von den Studierenden erwartet etc.), die auch in Problemen und Irritationen über die plötzliche Freiheit resultiert; Lehrende und Lernende sehen den Widerspruch zwischen verschultem Studium und offener Aufgabe Bachelorarbeit • Wenige Aussagen zur sozialen Kontextualisierung; kann daran liegen, dass es „nur“ Block-veranstaltungen gibt • Lehrende sehen sich als Berater, Aussagen zur Unterstützung wenig auf die Studierenden / Persönlichkeit ausgerichtet, eher produktorientiert • Wenige Herausforderungen mit Empirie und Schreiben, viele Herausforderungen mit Themenfindung und Zeitmanagement • Häufige Nennung von Selbstorganisation als entwickelte Schlüsselkompetenz; geringere Relevanz der Schlüsselkompetenzen für den Beruf • Ideales Unterstützungsangebot: sehr unterschiedlich und individuell; gezieltere Vorbereitung auf die Bachelorarbeit (z.B. Kick-Off Veranstaltung), Kolloquium prozessbegleitend und wöchentlich abhalten, Anforderungen stärker an den Rest des Studiums anpassen, Lehrende sollten sich Feedback zu Betreuung und Kolloquium einholen • Geringe Nutzung digitaler Medien (moodle prinzipiell vorhanden), auch nicht informell • Möglicher Medieneinsatz wird angezweifelt, da Studierende es nicht annehmen/nutzen

Fall III	Fall IV
<ul style="list-style-type: none"> • Kein begleitendes Kolloquium • Rahmenbedingungen: <ul style="list-style-type: none"> • Offizielle Benotung durch Betreuer • 3 Monate Bearbeitungszeit • Bei Anmeldung muss der Themenname feststehen und darf nicht geändert werden -> Probleme für Studierende • Kein Exposé, nur Gliederung • Studierende suchen sich Orientierung in anderen Bereichen (Freunde und Familie, fachliche Ansprechpartner, Projektpartner) • Trotzdem kaum informeller Austausch unter den Studierenden • Vorteile eines Kolloquiums Studierendensicht: Fachlicher Diskurs, soziale Einbettung (Motivation), Problemlösung • Vorteile eines Kolloquiums Betreuersicht: inhaltlicher Austausch, Förderung einer kritischen Haltung • Durch fehlendes Kolloquium keine Aussagen zur sozialen Kontextualisierung kodierbar -> Kolloquium kann u.a. Situierung und soziale Eingebundenheit herstellen • Häufig emotional/motivationale/psychische Krisen bei Studierenden • Viele Herausforderungen werden von Betreuern und Studierenden genannt -> Betreuungssituation in Fall III nicht optimal; Herausforderung mit Empirie und Selbstorganisation • Betreuer bezeichnen sich als Berater, Coaches, Hebammen, Entwicklungshelfer, Korrigierer, Zuhörer -> Umfangreiche Aufgaben in der Sprechstunde, starke Reflexion der eigenen Rolle • Schlüsselkompetenzen Selbstorganisation, kritisches Denken und die Problemlösefähigkeit meist genannt. Fast alle 14 genannten Kompetenzen berufsrelevant. • Ideales Unterstützungsangebot: Mehr Austausch über ein Kolloquium, intensivere Betreuung, Unterstützung bei der Betreuersuche und durch eine Info-Veranstaltung vorab, Nachbereitung durch Aufarbeitung und Wertschätzung des Lernprozesses • Fast kein formaler oder informeller Medieneinsatz 	<ul style="list-style-type: none"> • Kolloquium von Professoren • Rahmenbedingungen: <ul style="list-style-type: none"> • Offizielle Benotung durch Betreuer • 20 Wochen Bearbeitungszeit – Kolloquium aber über 2 Semester • Kolloquium – 1.Semester Themenfindung, Exposé; 2. Semester Bachelorarbeit, Methoden, Auswertung, Ergebnisse darstellen etc. • Kolloquium nicht Pflicht • Themenfindung und Exposé-Erstellung werden umfangreich begleitet • Umfangreiches „Begleitangebot“: Propädeutikum, Seminar zu wissenschaftlichem Schreiben, empirisches Praktikum bereitet häufig Idee vor, Methodenberatung • Gesamte Arbeit oder Teile werden vor der Abgabe gelesen und gefeedbackt (formatives Feedback, fließt nicht in Note ein) -> Einziger Fall, bei dem Assessment / Bewertungskriterien von den Betreuern erwähnt werden • Forschendes Lernen durch umfangreiche soziale Kontextualisierung und Situierung und Problemorientierung. • Betreuer sehen sich als Coach, viel Mäeutik, aber auch inhaltsorientierte Berater; sind insgesamt sehr reflektiert in Bezug auf ihre Tätigkeiten, Aufgaben und Funktionen. • Studierende und Betreuer sind der Meinung, dass es keine großen Herausforderungen gibt/gab -> Prozess gut zu bewältigen • Schlüsselkompetenzen: Selbstorganisation häufig, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit eher selten genannt. Schreibkompetenz häufig genannt. • Kaum Verbesserungswünsche für das ‚Wunschkpaket‘, außer eine fest verankerte Nachbesprechung/Reflexion zu etablieren. Keine Wünsche für die Zeit vor der Bachelorarbeit -> möglicherweise aufgrund sehr guter Begleitung. • Medieneinsatz ebenfalls gering (außer bei Einbindung in Forschungsprojekt)

5.6.10.1 Diskussion der Ergebnisse

Werden die Ergebnisse noch einmal vor dem Hintergrund der Samplingkriterien oder speziellen Charakteristika der einzelnen Fälle betrachtet, zeigt sich folgendes Bild:

Fall I ist gekennzeichnet durch ein gutes Betreuungsverhältnis, das nur bedingt an die Bachelorarbeitschreibenden weitergegeben wird. Die vom Niveau her auf mittlerer bis niedriger Ebene anzusiedelnde Methodenausbildung bewirkt, dass die Studierenden beim Verfassen der Bachelorarbeit häufig von Problemen beim empirischen Teil berichten. Prägendes Kriterium für den gesamten Prozess und seine Gestaltung ist jedoch die geringe Bearbeitungszeit und die daraus resultierende Einschränkung der Selbstorganisation und Problemorientierung.

Fall II umgeht das schlechte Betreuungsverhältnis, indem die Professoren nur pro Forma zuständig sind. Die umfangreiche Methodenausbildung und die vielen Hausarbeiten im Rahmen des Studiums helfen den Studierenden die Anforderungen der Bachelorarbeit besser zu bewältigen. Die Studierenden sind dennoch häufig nicht gut organisiert bzw. von der Offenheit überfordert.

Die Charakteristika von Fall III (schlechtes Betreuungsverhältnis, geringe Methodenausbildung, kein Kolloquium) wirken sich insgesamt sehr negativ auf den Prozess aus. Studierende haben Schwierigkeiten, Betreuer zu finden, stehen vor herausfordernden empirischen Aufgaben und die Ausgestaltung des forschenden Lernens kann in den Sprechstunden nicht das volle Spektrum abdecken.

Insgesamt zeigt sich, dass im Fallvergleich häufig Fall IV heraussticht, z.B. durch wenige Probleme, ein Curriculum, das auf die Aufgaben des Studienabschlusses durch didaktisch ausgefeilte Szenarien und reflektierte Lehrende gut vorbereitet. Besonders ist, dass hier die Phase der Themenfindung und -konkretisierung nicht wie in Fall I begrenzt und angeleitet, sondern didaktisch unterstützt und begleitet wird.

Insgesamt zeigt sich, dass sich der Ansatz, sowohl Studierende als auch Betreuer zu interviewen, bewährt hat. Häufig differieren die Beschreibungen voneinander und können somit ergänzende Informationen und Interpretationshilfen liefern. So können etwa Studierende einzelne Beratungssituationen präziser beschreiben, während Betreuer ihre Erfahrungen bündeln und in generellen Aussagen den gemeinsamen Nenner ihrer Sprechstundenpraxis erläutern. Sie beschreiben Herangehensweisen und Haltungen, Meinungen und didaktische Vorstellungen. Daher wurden bei den Interviews der Betreuenden die meisten Aussagen auf Ebene des forschenden Lernens kodiert und weniger auf der Ebene der Ausgestaltung einzelner Sprechstunden. Die Betreuer haben eine viel klarere Vorstellung vom Prozess der Bachelorarbeit, sie können Probleme, Herausforderungen und Ausgestaltungsmöglichkeiten eindeutig benennen und besser analysieren. Zudem liefern sie meist genaue Begründungen für ihr (didaktisches) Handeln. Studierende erkennen hingegen häufig den Mehrwert einer didaktischen Handlung nicht und beschreiben ihren Betreuungsprozess aus ihrer Perspektive, die sich stark an Abläufen, Aufgaben und Inhalten orientiert. Dies hat auch zur Folge, dass die Aussagen höchst differenziert und höchst individuell sind. Die Perspektive der Studierenden hätte also nicht ausgereicht, um das Phänomen in seinem vollen Umfang zu erfassen, sie ist aber eine wichtige Ergänzung und Erklärungshilfe für die Äußerungen der Betreuer.

In den Interviews kristallisiert sich heraus, dass vor allem die normativen Aussagen der Betreuer stark von der jeweiligen Fachkultur geprägt sind. Was sie von einer Bachelorarbeit erwarten, was sie von den Studierenden erwarten oder wie viel Hilfestellung sie geben und wie stark sie in den Prozess eingreifen, ist durch ihre Sozialisation in der wissenschaftlichen Gemeinschaft beein-

flusst. Aber auch die Studierenden lassen eine Fachzugehörigkeit erkennen. So nutzen ausschließlich in Fall I (vermutlich aufgrund des Gegenstandes der Kommunikationswissenschaft) die Studierenden Web-2.0-Angebote zum informellen Austausch über die Bachelorarbeit. In Fall II zeichnen sich die Studierende als einzige dadurch aus, dass sie sich gerne in Literatur vertiefen und über das reguläre Soll hinaus lesen und recherchieren. In Fall III fällt im Gegensatz zu Fall I eine klare Ablehnung digitaler Medien auf und in Fall IV ist eine Forschungsaffinität und ein gewisses Selbstbewusstsein der Studierenden feststellbar. Diese Fachspezifität prägt die einzelnen Aussagen und führt zu bestimmten Fallspezifika, die sich u.a. in den Charakteristika der Studiengänge (Rahmenbedingungen, PO-Vorgaben etc.) äußern. Trotz dieser Fallspezifika entstehen übergreifende Tendenzen, die sich in allen Fällen zeigen und von denen angenommen werden kann, dass sie für die meisten Studiengänge der Human- und Gesellschaftswissenschaften mit ähnlichen Charakteristika gelten.

Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Fälle helfen bei der Beantwortung der Frage, inwiefern aktuelle Konzepte Ansatzpunkte und Inspirationen für die Konzeption einer Lernumgebung zur Unterstützung der Bachelorarbeit geben können. Es zeigt sich, dass es zwischen den Fällen viele Unterschiede gibt. Beispielsweise unterscheiden sich die *Wahrnehmung des Unterstützungsangebotes*, der *Umgang mit den Vorgaben* der organisationalen Rahmenbedingungen, aber auch die *Rahmenbedingungen* selbst. Es zeichnet sich die Tendenz ab, sich in Fall I und Fall II sehr strikt an die Rahmenbedingungen zu halten, aber einzelne, kleine Aspekte zu den eigenen Gunsten auszugestalten, sich in Fall III einfach strikt daran zu halten und sich in Fall IV daran zu halten, aber die Rahmenbedingungen im Interesse der Studierenden auszugestalten. Ob dies die einzigen vier Ausgestaltungsformen sind und wie stark sie jeweils verbreitet sind, müsste durch weitere Forschung geklärt werden.

Jeder Fall arbeitet zumindest mit einer Lernumgebung bestehend aus *Sprechstunde*, *Informationsblättern* und *beispielhaften Arbeiten* sowie – außer in Fall III – einem verankerten *Kolloquium*. D.h. dieses Angebot ist etabliert und sollte auch in einem neuen Konzept wieder seinen Platz finden. Weitere Unterstützungsangebote scheinen jedoch sehr individuell wahrgenommen und zur Verfügung gestellt werden. Es ist zu vermuten, dass die Art und Weise, wie die Betreuer die Unterstützung anlegen und ausgestalten, von der Fachkultur abhängig ist. Im Fallvergleich zeigt sich beispielsweise in Fall II ganz deutlich eine soziologische Auffassung davon, was Forschung ist, was von den Studierenden erwartet wird (z.B. viel Selbstständigkeit) oder wie die Arbeit zu bearbeiten ist. Gleichzeitig scheint es, dass die Art und Weise der Unterstützung auch sehr stark *von der Persönlichkeit*, den Vorlieben und Erfahrungen des Betreuers oder des verantwortlichen Professors abhängt. Das bedeutet wiederum, dass ein Konzept für die Unterstützung der Bachelorarbeit Raum für diese beiden, das didaktische Handeln prägenden Faktoren, lassen muss.

In den Fällen, in denen es ein Kolloquium gibt, ist das *Vorstellen des Standes der Arbeit*, das *Geben* und das *Annehmen von Feedback* im Rahmen einer anschließenden Diskussion zentraler Bestandteil der Unterstützung. Das Kolloquium kann entweder am Arbeitsprozess ausgerichtet sein, oder eine solche Rahmung nicht vorsehen. Zudem können die beschriebenen Kolloquien eingeteilt werden in solche, die (1) keine Informationen zu Arbeitsstrategien vorsehen, (2) solche, die diese Informationen dann diskutieren, anbringen, thematisieren, wenn der Bedarf besteht und (3) solche, bei denen es explizite Input-Termine gibt. Dies ist insofern von Interesse, als dass für die gezielte Schlüsselkompetenzentwicklung Informationen vermittelt werden sollten, um die Dimension des Wissens abzudecken (vgl. Kapitel 4.2).

Bei der genaueren Betrachtung der Entscheidungen der Betreuer zur didaktischen Ausgestaltung des Kolloquiums konnten keine einheitlichen Tendenzen über die Fälle hinweg festgestellt wer-

den. Ein einheitliches Bild zeigt sich lediglich in Fall IV, bei dem die Bachelorarbeit über zwei Semester mit einer Veranstaltung begleitet wird. Es wirkt, als hätten sich die Betreuer in Fall IV aufgrund dieser Betonung mehr Gedanken zur didaktischen Ausgestaltung gemacht. Auch die Bewertung des Kolloquiums durch die Studierenden zeigten vor allem eine Gemeinsamkeit: Uneinheitlichkeit. In der Regel überwiegen die negativen Bewertungen. Der meistgenannte Kritikpunkt ist, dass die Diskussion in den Kolloquien nicht funktionierte. Dies ist also ein wichtiger Ansatzpunkt für die zukünftige Gestaltung von Kolloquien. Die Diskussion sollte beibehalten werden, aber klar als wissenschaftlicher Diskurs ausgewiesen werden, sodass die soziale Kontextualisierung unterstützt wird. Dies ist vor allem angezeigt, da viele Betreuer betonten, dass ihnen Diskussion und Austausch sehr wichtig sind.

In allen vier Fällen leiten die Betreuer in ihren Sprechstunden durch Fragen an, machen Vorgaben, beantworten Fragen, bekämpfen Unsicherheit, diskutieren gemeinsam und geben Handlungs- und Denkanstöße, wobei die Entscheidungen in der Regel bei den Studierenden liegen. Die Studierenden bewerten die Sprechstunden durchweg positiv. Fallübergreifend zeigt sich, dass die Betreuer die Rolle als inhaltsorientierter Berater und weniger häufig die Rolle als prozessorientierter Coach einnehmen, wobei in der Pädagogik und der Psychologie eventuell aufgrund des fachlichen Hintergrundes ein stärker am Coaching orientierte Ansatz verfolgt wird. In der Kommunikationswissenschaft erfolgt eine stärkere Anleitung und es steht klar die Beraterrolle im Fokus. Zudem ist durch den Wegfall der Themenfindung eine sehr intensive Betreuungs- und Coachingaufgabe verlorengegangen. Die Soziologie ist in etwa dazwischen einzuordnen.

Bezüglich der Verzahnung von Kolloquium und Sprechstunde lassen sich drei Typen unterscheiden: (1) Das Kolloquium ist nachgelagert und dient z.B. dem Austausch. Die eigentliche Beratung findet in den Sprechstunden statt (Fall I und II mit Ausnahme von F2B3), (2) das Kolloquium ist gleichwertig und entlastet die Sprechstunde stark (F2B3, F3B4), (3) Kolloquium und Sprechstunde sind miteinander verwoben und ergänzen sich (Fall IV). Die letzten beiden Typen gehen in der Regel mit didaktisch detaillierteren Szenarien einher. Zumindest beschreiben die betroffenen Dozenten hier stärker didaktische Entscheidungen. Dies spiegelt sich auch bezüglich der Gestaltung des forschenden Lernens in Hinblick auf seine Merkmale wider. Hier kann vor allem aus der Gegenüberstellung der Gestaltung des forschenden Lernens neue Erkenntnis gewonnen werden.

Wenn man die Fälle gegenüberstellt, sticht Fall I klar heraus. Die starke Einschränkung der Problemorientierung durch die Themenvorgabe wirkt sich auch auf andere Felder aus, z.B. die Selbstorganisation, die stärker begrenzt wird. Es zeigt sich ein generell stärker führender und leitender Ansatz, der damit begründet wird, dass die Studierenden die nötigen Fähigkeiten im bisherigen Studium noch nicht ausbauen konnten und dass die Bearbeitungszeit nichts anderes zuließe. Diese Argumentation könnte fehlerhaft sein. Vergleicht man Fall I mit Fall II, zeigen sich ähnliche Rahmenbedingungen und es stellt sich die Frage, warum es in dem einen Fall mit freier Themenwahl funktioniert und in dem anderen nicht. Es könnte jedoch sein, dass die Studierenden aus Fall II stärker im Rahmen des Studiums auf die selbstorganisierte Arbeit vorbereitet wurden, z.B. durch die Fachkultur oder durch den größeren Anteil an Forschungsmethoden im Curriculum. Dies würde zumindest die Antworttendenz der Studierenden aus Fall I erklären, die mehrheitlich von der Offenheit des Prozesses (trotz der starken Einschränkungen!) überfordert waren. Eventuell greift auch das Argument der Einschränkung durch die kurze Bearbeitungszeit zu kurz. Wenn man sich Fall IV widmet, sieht man, dass hier die Bearbeitungszeit von 20 Wochen de facto auf zwei Semester ausgeweitet wurde. Dies kann, wie bereits angedeutet, an der bundesländerspezifischen Umsetzung der Vorgaben der Bologna-Reform liegen. Fall IV sticht deswegen heraus, weil es der Fall ist, bei dem die Betreuer am meisten über die didaktische Ausgestaltung

nachdenken und die kreativsten Ansätze umsetzen. So ist es den Betreuern in Fall IV möglich, die Betreuung sehr lernerzentriert zu gestalten, da aufgrund der zweisemestrigen Bearbeitungszeit genug Möglichkeiten bestehen, flexibel auf die Bedürfnisse der Studierenden zu reagieren. Auch die kritisch-reflexive Distanz wird sowohl durch das vorherige Studium als auch durch vielfältige Methoden und Ansätze gefördert. Die Studierenden haben kaum Probleme selbstorganisiert zu arbeiten, vermutlich, weil genügend Stützangebote vorhanden sind, die sie im Fall von Problemen heranziehen können.

Fall III ist deswegen einzigartig, weil es kein Kolloquium gibt. Es können im Vergleich zu den anderen Fällen Folgerungen für die Ausgestaltung des forschenden Lernens ohne Kolloquium abgeleitet werden. Die Gestaltung der Lernerzentrierung unterscheidet sich nur unwesentlich von den anderen Fällen, ebensowenig die Problemorientierung (wenn sie mit den Fällen verglichen wird, in denen keine Themen vorgegeben werden). In anderen Fällen berichten die Betreuer von Schwierigkeiten den Studierenden zu vermitteln, dass sie eine Präsentation über ihre Probleme und Fehler halten sollen, damit sie die Rückmeldungen im Kolloquium weiterbringen. Dieses Problem besteht folglich ohne Kolloquium nicht. Dennoch gibt es bei einigen Betreuern die Tendenz, die Anzahl der Sprechstundenbesuche einzugrenzen. Dies widerspricht jedoch im Prinzip der Lernerzentrierung und der Selbstorganisation. Zudem scheint es, dass gerade das Kolloquium einen sozialen Kontext des Wissensaustausches und der -Co-Konstruktion gut nachempfindet, der nicht durch Sprechstunden ausgeglichen werden kann. Die Fälle mit Kolloquium fördern auch die kritisch-reflexive Distanz durch die Art und Weise der Präsentation und die kritischen Rückmeldungen der Kommilitonen. Die Studierenden ohne Kolloquium haben in der Regel Probleme mit der hohen Selbstorganisation. Das Kolloquium bietet also neben dem Feedback der Kommilitonen einen wichtigen Anhalts- und Orientierungspunkt für die Selbstorganisation.

Die Betreuer sehen im Lernprozess viele (aber auch sehr unterschiedliche) didaktische Herausforderungen und versuchen diesen auf verschiedenste Arten und Weisen zu begegnen. Eine besondere ‚Herausforderung aufgrund des forschenden Lernens‘ für die Lehrenden aller Fälle ist es, die *Studierenden ihren Fähigkeiten entsprechend zu betreuen* und sie ihre *eigenen Erfahrungen machen zu lassen*. Auch die Rolle als Coach wird dann zur Herausforderung, wenn der *Betreuer als Prüfer* gefragt ist. Dabei stellt sich immer die Frage, ab wann es zu viel Unterstützung ist. Daneben zeigt sich fallübergreifend, dass, egal welche Rahmenbedingungen es gibt, es für die Betreuer schwierig ist, die *Lernerfahrung für die Studierenden innerhalb dieser Rahmenbedingungen zu gestalten*. Dies ist insofern eine Herausforderung, als dass bei den Lehrenden fallübergreifend eine große Unsicherheit, in Bezug auf *was von einer Bachelorarbeit zu erwarten* ist und welche Ansprüche an sie gestellt werden können, herrscht.

Die Herausforderungen für die Studierenden ballen sich, fallübergreifend gesehen, in der Anfangsphase des forschenden Lernens. Sie betreffen vor allem Phase eins, die Themenfindung, Phase zwei, die Konkretisierung der Fragestellung, und Phase drei, die Literaturarbeit und -recherche. Dies deckt sich mit den in Kapitel 3.4.3 angeführten Forschungsergebnissen anderer Studien (z.B. Todd et al., 2006, Stefani et al., 1997). Fast alle Befragten sehen zudem das querliegende Zeitmanagement sowie das strukturierte Vorgehen als zentrale Herausforderung, die aufgrund der Selbstorganisation entsteht. Fallübergreifend zeigt sich des Weiteren, dass alle Studierenden an dem einen oder anderen Punkt der Empirie (Phasen 4 bis 7 des forschenden Lernens) Probleme haben – auch die Studierenden, die eine umfangreiche Methodenausbildung durchliefen. Dies wird ebenfalls in einzelnen Studien, z.B. durch Stefani et al. (1997), bestätigt. Von den Betreuern werden diese Herausforderungen mit der Empirie nur bedingt wahrgenommen. Die Studierenden der Fälle, in denen viele Hausarbeiten verfasst werden müssen (Fall II

und III), haben auch weniger Probleme mit dem Schreiben, kurz Fassen oder Anfangen zu schreiben. In Fall I haben die Studierenden erwartungsgemäß in der Phase der Themenfindung keine Probleme. Vermutlich gibt es durch die Einschränkungen in der Selbstorganisation und Problemorientierung weniger Herausforderungen, die auf das forschende Lernen zurückzuführen sind, was durch die Aussagen der Lehrenden zu den didaktischen Herausforderungen bestätigt wird. Fall III weist die meisten Herausforderungsnennungen auf Studierendenseite auf, was an dem fehlenden Kolloquium liegen kann (allerdings wurde in Fall IV ein Studierender weniger als in allen anderen Fällen befragt). Fall IV sticht deswegen heraus, weil hier die Betreuer mehr Herausforderungen für die Studierenden als die Studierenden selbst und mehr Herausforderungen aus didaktischer Sicht sehen. Das bedeutet, dass die Lehrenden ein hohes Problembewusstsein an den Tag legen.

Aus den genannten Herausforderungen lässt sich ableiten, dass insbesondere die Anfangsphase der Bachelorarbeit stärker unterstützt werden sollte, da sie aus Studierenden- und Betreuersicht problematisch ist. Zudem sollten die Studierenden bei der Planung und Durchführung ihres Zeitmanagements unterstützt werden. Aus den Ergebnissen lassen sich dazu mehrere Ansatzpunkte ableiten: (1) Prozessbegleitendes Kolloquium, thematisch grob ausgerichtet an Arbeitsschritten, kann implizites Zeitmanagement unterstützen. (2) Aufgabenstellung, einen Zeitplan zu erstellen (im Kolloquium, im Exposé) fördert Auseinandersetzung mit dem eigenen Zeitmanagement. (3) Absprachen, Termine, Meilensteine, die über die Sprechstunde ausgehandelt werden, fördern Einhalten des Zeitplans.

Die Erfolgsmomente korrespondieren – bis auf das Zeitmanagement – mit den meistgenannten Herausforderungen.

Eindeutige Erkenntnis der fallvergleichenden Analyse ist, dass ich zwar nach einer gezielten Schlüsselkompetenzförderung durch Reflexion gesucht habe, jedoch keine Nachweise dafür finden konnte. Einzelne Ansätze sind vorhanden, jedoch kann von einer gezielten Einbindung in die Unterstützung der Bachelorarbeit nicht die Rede sein. Vielmehr reflektieren die Studierenden ihren Kompetenzerwerb erst während der geführten Interviews.

Insgesamt kann die These, dass *Selbstorganisationsfähigkeit*, *Informationskompetenz*, *kritisches Denken* und *Problemlösefähigkeit* die zentralen, bei der Bachelorarbeit geförderten Schlüsselkompetenzen sind (vgl. Kapitel 4.4), bestätigt werden. Zudem zeigt sich, dass diese Kompetenzen am häufigsten als berufsrelevant gesehen werden, d.h. sie werden im Rahmen einer wissenschaftlich orientierten Tätigkeit ausgebildet, sind aber auch für den Beruf relevant. Die Befragten führen die Schreibkompetenz und die Fähigkeit, sich auf ein Thema zu konzentrieren und tief einzuarbeiten häufig zusätzlich als geförderte Schlüsselkompetenzen und als für den Beruf relevant an.

Fallübergreifend kann man festhalten, dass das ideale Unterstützungsangebot aus einer intensiven 1:1-Betreuung besteht und ein prozessbegleitendes Kolloquium, das sich thematisch am Forschungsprozess orientiert, mit einschließt. Zudem sollte die Zeit vor Beginn des Kolloquiums, die in Fall I und II die Themenfindung, Betreuersuche und das Verfassen des Exposés umfasst, stärker unterstützt werden. Von den Befragten werden vor allem Informationsveranstaltungen genannt. Am Beispiel von Fall IV können auch andere Umsetzungsmöglichkeiten analysiert werden – z.B. die Betreuung durch ein Kolloquium, das bereits zu der Zeit startet, zu der man sich das erste Mal mit der Bachelorarbeit befassen muss. In der Nachbereitung der Bachelorarbeit ist vor allem eine Veranstaltungs- und Betreuungsevaluation gewünscht, aber auch der Austausch mit Kommilitonen (z.B. Erfahrungsaustausch, Ergebnisaustausch) und die reflektierende Rückschau und Aufarbeitung dieses intensiven Lernprozesses.

Der Einsatz digitaler Medien ist eher rudimentär, didaktische Vorteile, die sich durch mediengestütztes Lernen ergeben können, werden *nicht* erkannt oder genutzt. Bezüglich eines potenziellen Einsatzes von Medien im formalen Setting zeigen sich vereinzelt kreative Ansätze. Gründe, die für oder gegen einen Medieneinsatz sprechen, hängen aber mit persönlichen Vorlieben oder Abneigungen von Studierenden und Betreuern zusammen.

Im folgenden Abschnitt werden die zentralen Erkenntnisse noch einmal im Überblick präsentiert, um die Folgerungen für das Konzeptionsziel der vorliegenden Arbeit vorzubereiten.

5.6.10.2 Die wichtigsten fallübergreifenden Erkenntnisse im Überblick

- 1) Es gibt einige wenige Gemeinsamkeiten bei der Ausgestaltung des Kolloquiums und es können generell verschiedene Kolloquiums-Typen identifiziert werden.
- 2) Es gibt aber auch viele Unterschiede in der Ausgestaltung der Unterstützung aufgrund fachlicher und wissenschaftlicher Sozialisation der Betreuer sowie aufgrund persönlicher Vorlieben.
- 3) Ein Kolloquium wird auch in Fall III gewünscht. Aus den Daten ergeben sich folgende Vorteile bzw. Auswirkungen, die ein Kolloquium auf das Lernen bei der Bachelorarbeit hat:
 - a. Fördert stärker als nur Sprechstunden kritisch-reflexive Distanz
 - b. Kann soziale Kontextualisierung besser herstellen
 - c. Kann bei hoher Selbstorganisation unterstützend wirken (Unterstützt implizite Zeitplanung bei richtiger Ausgestaltung, kann Orientierungshilfen bieten; Lernen am Modell; kann der seelisch-moralischen Unterstützung dienen)
 - d. Bündelt und deckt Bedürfnisse (bei fehlendem Kolloquium werden häufiger informelle Hilfen etc. als Unterstützungsangebot genannt → informeller Austausch und moralisch Unterstützung wird häufig über Kolloquium angestoßen)
- 4) Individuelle Betreuung ist jedoch nach wie vor wichtig und zentral, denn was die Studierenden als hilfreich einschätzen, ist höchst unterschiedlich. Diese Einschätzung bestätigen die Betreuer und versuchen, darauf in den Sprechstunden einzugehen. Eine gezielte Verzahnung beider Ansätze ist also zu empfehlen.
- 5) Problembereiche sind in etwa dieselben (Themenfindung, Themenbenennung, Literaturrecherche und -arbeit, Empirie, Zeitmanagement etc.). Sie treten vor allem in der Anfangsphase und aufgrund der Selbstorganisation des Lernprozesses auf.
- 6) Erwähnte entwickelte Schlüsselkompetenzen gleichen sich, Gewichtungen (d.h. Häufigkeit der Nennung) unterscheiden sich über die Fälle hinweg. Die erworbenen Schlüsselkompetenzen umfassen Selbstorganisation, Informationskompetenz, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit und werden als berufsrelevant eingestuft.
- 7) Explizite Schlüsselkompetenzförderung ist (fast) nicht umgesetzt.
- 8) Digitale Medien werden in sehr geringem Maße von Betreuern eingesetzt (Ausnahme: Forschergruppe) und auch von den Studierenden werden viele Gründe gegen einen Medieneinsatz genannt, d.h. der Medieneinsatz wird skeptisch gesehen.
- 9) Hilfreiche Ideen zu einem idealen Unterstützungsangebot: stärkere Begleitung der Themenfindung bis hin zu Themenkonkretisierung (Exposé), Prozessbegleitung, mehr Austausch unter Studierenden, Nachgespräch (Reflexion der Kompetenzentwicklung; Feedback für Betreuer), Berater, die keine Bewerter sind (Widerspruch Feedback / Bewertung)

5.6.10.3 Rückbezug zu Ausgangsfragen und Folgerungen

Die zentralen Fragen für die vorliegende empirische Untersuchung sollen hier noch einmal aufgegriffen werden. Beantwortet werden sollte die Frage, welcher Ansatz beim Unterstützen der Bachelorarbeit in den Studiengängen der Human- und Gesellschaftswissenschaften verfolgt wird bzw. inwiefern die Potenziale, die das Verfassen der Abschlussarbeit für die Schlüsselkompetenzentwicklung bietet, erkannt und genutzt werden (genaue Auflistung der Fragen vgl. Kapitel 5.1.1). Die Unterfragen bezüglich des Aufbaus und der Gestaltung und Bewertung des Angebotes wurden dabei bereits ausführlich beantwortet. Erste Antworten auf die Frage, an welchen Punkten die aktuelle Situation in Bezug auf das Ziel, die Schlüsselkompetenzentwicklung stärker im Lernprozess zu verankern, noch ausbaufähig ist und wie digitale Medien eingesetzt werden können, wurden bereits erbracht. Dazu wurde erhoben, wie der Stand bezüglich der Schlüsselkompetenzentwicklung und ihrer Integration in den Lernprozess ist, wie digitale Medien eingesetzt werden und welche Einsatzmöglichkeiten die Befragten zukünftig sehen.

In einem nächsten Schritt gilt es, diese ersten Ergebnisse zu konsolidieren und auszuweiten, so dass sie in ein Konzept für eine Lernumgebung zur Förderung von Schlüsselkompetenzen beim Verfassen der Bachelorarbeit überführt werden können. Im Folgenden sollen daher noch einmal kurz die Ergebnisse, die für diese bisher nur teilweise beantworteten Fragen relevant sind, betrachtet werden.

Aus den empirischen Ergebnissen lassen sich folgenden Ansatzpunkte für die Ausgestaltung eines didaktischen Konzeptes folgern:

- 1) Die Ergebnisse zeigten, dass ein Kolloquium den Lernprozess gut unterstützen kann, d.h. es sollte ein Kolloquium geben.
- 2) Das Kolloquium sowie die Betreuung sollten bereits den Zeitraum *vor* der Anmeldung der Bachelorarbeit umfassen.
- 3) Das Kolloquium sollte wöchentlich und prozessbegleitend stattfinden.
- 4) Wissensvermittlung über Techniken und Strategien des wissenschaftlichen Arbeitens sollten im Kolloquium erfolgen. Dabei hängt es vom Curriculum ab, wie stark und in welcher Form der Fokus darauf gelegt wird.
- 5) Das Kolloquium sollte das problemorientierte und lernerzentrierte Vorstellen des Standes der Arbeit umfassen und einen Schwerpunkt auf das Geben und Empfangen von Feedback legen. Digitale Medien sollten hier stärker integriert werden.
- 6) Ein Exposé sollte eingefordert und als ‚Betreuungsvertrag‘ verwendet werden.
- 7) Das Kolloquium sollte stärker schlüsselkompetenzförderlich ausgestaltet werden (z.B. indem Reflexion zur Kompetenzförderung eingesetzt und angeleitet wird, indem auf die Berufsrelevanz der erworbenen Kompetenzen hingewiesen wird oder sie gemeinsam erörtert oder erarbeitet wird, indem stärker auf Zeitmanagement eingegangen wird).
- 8) Die Sprechstunden sollten stärker schlüsselkompetenzförderlich ausgestaltet werden.
- 9) Sprechstunden und Kolloquium sollten ineinander greifen.
- 10) Betreuer sollten als Coach und Ermöglicher fungieren.
- 11) Digitale Medien sollten stärker didaktisch sinnvoll eingesetzt werden. Mediengestütztes Lernen sollte geplant und ermöglicht werden.

Erste Ansatzpunkte für den Einsatz digitaler Medien, die in den Interviews zu Tage kamen, sind, dass sie genutzt werden können, um die genannten Herausforderungen (z.B. Zeitmanagement) gezielt zu unterstützen, um Kommunikation zu ermöglichen, Reflexion zu fördern, um eine soziale Kontextualisierung zu unterstützen, eine kritisch-reflexive Distanz zu fördern, die individuellen Lernvorlieben zu berücksichtigen und Selbstorganisation zu unterstützen.

Die Potenziale, die digitale Medien bzw. mediengestütztes Lernen in dem Zusammenhang bieten, werden im nächsten Kapitel aufgegriffen und theoretisch aufgearbeitet sowie konkretisiert.

6. POTENZIALE DIGITALER MEDIEN ZUR UNTERSTÜTZUNG DES KOMPETENZERWERBS DURCH FORSCHENDES LERNEN

Um den individuellen Kompetenzerwerb beim forschenden Lernen beim Verfassen einer Bachelorarbeit gezielt unterstützen zu können, bieten sich aufgrund verschiedener Vorteile digitale Medien an. Digitale Medien eröffnen verschiedene, neue Möglichkeiten, um sowohl die traditionelle Lehre zu verbessern als auch neue Lehr-Lernformen einführen zu können, welche ein anderes Selbstverständnis von Lernenden und Lehrenden zugrunde legen (Schnotz, Molz & Rinn, 2004, S. 123–124; Schulmeister, 2004, 2006). Zum einen wird der Einsatz digitaler Medien durch die Merkmale des forschenden Lernens impliziert: Insbesondere das selbstorganisierte, produktive Lernen kann durch Medieneinsatz gezielt und individuell unterstützt werden (Köhler et al., 2008, S. 498). Zum anderen sind die beim forschenden Lernen entwickelten Schlüsselkompetenzen wie Informationskompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit oder Problemlösekompetenz im Alltag nur schwierig ohne die Berücksichtigung des Einflusses digitaler Medien zu betrachten. Denn es sind die Technologien, die es ermöglichen, auf Informationen zuzugreifen, nach ihnen zu suchen, sie zu analysieren, abzuspeichern und zu verwalten, Probleme zu lösen oder sich selbst zu organisieren (Dede, 2010, p. 63). Das bedeutet, dass digitale Medien die Anforderungen an die Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts verändern, gleichzeitig aber auch vielfältige Ansätze zur Unterstützung der Entwicklung dieser Kompetenzen bieten.

Im folgenden Kapitel werden die Potenziale digitaler Medien für die Schlüsselkompetenzentwicklung durch forschendes Lernen genauer herausgearbeitet. Dabei beleuchte ich in einem ersten Schritt das Lernen mit digitalen Medien und seine Rahmenbedingungen genauer (Kapitel 6.1). In einem zweiten Schritt werden die aus der Empirie erhobenen Erkenntnisse zu Chancen digitaler Medien theoretisch fundiert (Kapitel 6.2) und in einem dritten Schritt mögliche Einsatzbeispiele genauer betrachtet (Kapitel 6.3). Die Potenziale werden dabei anhand der Merkmale des forschenden Lernens und anhand der zentralen, geförderten Schlüsselkompetenzen herausgearbeitet. Zusätzlich werden *zentrale Erkenntnisse aus der empirischen Untersuchung* genutzt, um Einsatzmöglichkeiten aufzuzeigen. Das abschließende Kapitel 6.4 beschäftigt sich mit den Grenzen des Medieneinsatzes beim Lernen an Universitäten.

6.1 Begriffsklärung und Relevanz

Digitale Medien werden häufig als neue, elektronische oder Online-Medien sowie Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) bezeichnet. Gemein ist den verschiedenen Begriffsverständnissen, dass es sich um Medien oder Technologien handelt, die elektronisch und mit Hilfe des Internets funktionieren und damit alle Vorteile des Netzes in sich vereinen: Sie sind *ubiquitär*, d.h. von überall und damit auch *jederzeit* nutzbar. Digitale Medien, die im Zeichen des Web 2.0 stehen, haben zudem den Vorteil, dass sie die *Vernetzung* der Nutzer fördern und Kooperation und Interaktion unterstützen. Interaktion entsteht nicht nur durch die Manipulation, sondern auch durch die selbstständige Produktion von neuen Inhalten für das Web (O'Reily, 2005). In der vorliegenden Arbeit werden unter digitalen Medien alle Dienste, Tools, Ressourcen, Werkzeuge und Software verstanden, die „Multimedialität, Interaktivität, Simulation, Kommunikation und Kooperation über die Distanz hinweg ermöglichen“ (Reinmann, 2005a, S. 76). Hardware (z.B. ein mobiles Endgerät) ist die grundlegende Voraussetzung für die Unterstützung dieser Funktionen und kann sie bis zu einem gewissen Grad beeinflussen.

Wenn Lernen mit Hilfe von elektronischen Medien erfolgt, spricht man von mediengestütztem Lernen, Online-Lernen, E-Learning oder Blended-Learning, wobei außer beim Online-Lernen immer auch offline Medien genutzt werden können (Reinmann, 2011a, S. 8). Der Begriff des

mediengestützten Lernens betont die Einbettung von Medien in eine Lernumgebung, d.h. dass „Medien den Lehr-Lernprozess ‚stützen‘, aber nicht komplett tragen, also weiterhin Personen in physischen Räumen eine Rolle spielen“ (Reinmann, 2011a, S. 8). Vorteile eines mediengestützten Lernens sind, dass es eine Kombination aus selbstgesteuertem und angeleitetem Lernen unterstützt, aktuelle Lerninhalte mit verschiedensten Präsentationsformen beinhaltet, Interaktivität, Individualität und sozialen Austausch ermöglicht und Handlungskompetenzen fördert (Euler, 2005a, S. 235). Dadurch kann die Offenheit des forschenden Lernens beibehalten werden, die Lernenden jedoch bestmöglich in ihrem individuellen Arbeitsprozess unterstützt werden. Die Begriffe des E-Learning und des Blended-Learning geben hingegen weniger Auskunft über den „subjektiv begründete[n] Modus von Lernen“ (Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2011, S. 18), sondern spezifizieren lediglich, dass das Lernen mit elektronischen Medien erfolgt. Bei Blended-Learning wird „eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von ‚traditionellem Klassenzimmerlernen‘ und virtuellem bzw. Online Lernen auf der Basis neuer Informations- und Kommunikationsmedien“ (Seufert & Mayr, 2002, S. 22–23) angestrebt.

Dittler und Bachmann (2005) unterscheiden bei der Verknüpfung von Präsenzanteilen mit digitalen Medien das angereicherte von dem integrierten und dem virtuellen Konzept. Während beim angereicherten Konzept die Präsenzanteile durch zusätzliche Aufgaben oder Funktionen über digitale Medien ergänzt werden, wirkt sich das integrative Konzept auch auf die Ausgestaltung der Präsenzsitzungen aus. In den Präsenzsitzungen werden so die Aspekte behandelt und bearbeitet, für die ein solches Szenario besonders geeignet ist und in den Online-Phasen erfolgen Lernprozesse, die besonders positiv durch den Medieneinsatz beeinflusst werden können (Dittler & Bachmann, 2005, S. 192). Zentral ist, dass die beiden Aspekte miteinander didaktisch verzahnt sind und nicht einfach nur parallel laufen (Baumgartner, 2008, S. 12). Dadurch werden „die Vorteile von Präsenzphasen (z.B. Übungsmöglichkeiten im Rahmen von Face-to-face-Interaktion, weniger Stoffvermittlung im Rahmen der Präsenzveranstaltungen, mehr Zeit für persönlichen Austausch bzw. Übungen) mit den Vorteilen virtuellen Lernens . . . (z.B. zeit- und ortsunabhängiges Lernen, zusätzliche Kommunikationsmöglichkeiten wie E-Mail, Chat, Form, Weblog etc.)“ (Euler, 2005a, S. 31) kombiniert.

Gründe für den Einsatz digitaler Medien in der Lehre sind vielfältig. „For educators, it is no longer a question of whether students should use the Internet for academic work or not; rather, it is a question of how students can benefit the most from Internet-based learning“ (Lee & Tsai, 2011, p. 905), formulieren es Lee und Tsai (2011) vor dem Hintergrund, dass Medien mittlerweile in unserem Alltag allgegenwärtig sind. Dennoch scheitert der Einsatz digitaler Medien in der Lehre häufig an Studierendenerwartungen, Kompetenzen von Lehrenden und Studierenden und gegensätzlichen didaktischen Tendenzen (Oliver, 2008, p. 286), wie auch in den Fallstudien (vgl. Kapitel 5.6) ersichtlich wurde. Obschon die Freizeit der Studierenden von Technologien durchdrungen ist: Gerade die Nutzung sozialer Netzwerke hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Allerdings nutzen Studierende diese Netzwerke vor allem für Kontexte, die außerhalb der Universität und dem Lernen liegen (Kleinmann, Özkilic & Göcks, 2008). Dies konnte auch durch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Studie für die Fälle der Soziologie, Erziehungswissenschaft und Psychologie bestätigt werden. Ausnahme ist dabei Fall I, die Kommunikationswissenschaft, bei der soziale Netzwerke zum Austausch über das Studium genutzt werden (vgl. Kapitel 5.6). Betrachtet man die Funktionen, die Studierende bei digitalen Medien nutzen, so zeigt sich, dass Kommunikationswerkzeuge täglich benutzt werden, an zweiter Stelle rangiert das Recherchieren oder das Online-Shopping, das in der Regel einmal die Woche betrieben wird (Kleinmann et al., 2008, S. 5; Schulmeister, 2009, S. 131). Es kristallisiert sich heraus, dass Studie-

rende das Internet vor allem rezeptiv für das Studium nutzen, d.h. um Inhalte zu recherchieren und nachzulesen. Produktiv (z.B. indem sie einen Wikipedia-Artikel überarbeiten) werden dabei nur wenige (Kleimann et al., 2008, S. 5–6). Auch die Untersuchung Studierender der TU Graz im Jahr 2009 zeigte, dass von den vorhandenen Web-2.0-Tools fast ausschließlich soziale Netzwerke und Chat sowie Instant-Messaging-Tools aktiv verwendet werden, während der Großteil der restlichen Anwendungen bekannt sind und passiv genutzt werden, aber die Studierenden keine produktive Rolle einnehmen (Ebner & Schiefner, 2009, S. 7).⁴⁷

Es kann also festgehalten werden, dass digitale Medien kaum mehr aus dem Alltag wegzudenken sind und somit ihr Einsatz in Lernsituationen immer natürlicher wird (Eimeren & Frees, 2009; Schaffert, Hornung-Prähäuser, Hilzensauer & Wieden-Bischof, 2007). Durch die Integration digitaler Medien in der Lehre kann die „Schnittmenge zwischen individueller Lebenswelt und der Hochschule“ (Grell, Marotzki & Schelhowe, 2010, S. 7) vergrößert und verstärkt genutzt werden. Dabei darf jedoch nicht außer Augen gelassen werden, dass die Studierenden die vorhandenen Angebote häufig rezeptiv nutzen und bei einer produktiven Nutzung eine entsprechende Schulung bzw. Einführung erfolgen muss.

Abgesehen von der Alltagsdurchdringung digitaler Medien gibt es vor allem aus didaktischer Sicht wichtige Gründe für die Entwicklung mediengestützter Lernumgebungen, welche nun genauer betrachtet werden.

6.2 Potenziale digitaler Medien

Die Potenziale digitaler Medien können mit Seufert und Euler (2005) unterteilt werden in (1) *allgemeine didaktische Potenziale*, in (2) Potenziale bezüglich der *Verwendung als digitale Ressourcen* und (3) Potenziale bezüglich des *Einsatzes als digitale Werkzeuge* im Rahmen neuer oder erweiterter Lernszenarien (Seufert & Euler, 2005, S. 13). Diese verschiedenen Bereiche werden im Folgenden kurz vorgestellt. Danach werden sie in Zusammenhang mit dem forschenden Lernen und der Schlüsselkompetenzentwicklung konkretisiert.

Als *allgemeine didaktische Potenziale* können mit Schulmeister (2006, S. 207) die Überwindung der (1) Zeitschranke, der (2) Raumschranke, der (3) Analog-Digital-Schranke und der (4) Normenschranke genannt werden. Die Zeitunabhängigkeit ermöglicht nicht nur die Kombination von synchronen und asynchronen Arbeitsphasen, sondern auch einen individuellen Umgang mit Lernzeit, d.h. das Lernen kann durch digitale Medien besser auf individuelle Bedürfnisse angepasst werden – auch in Bezug auf das Lerntempo. Die Ortsunabhängigkeit bezieht sich nicht nur darauf, dass bisher ungenutzte Zeiten (z.B. Wartezeit, Straßenbahnfahrt) für das Lernen oder die Organisation von Lernen genutzt werden können, sondern auch darauf, dass die Lernobjekte und -materialien nicht mehr an einem Ort (im Seminarraum), sondern verteilt, aber von überall abrufbar sind. Zudem können virtuelle Lernobjekte und Lernorte ein Lernen ermöglichen, das vorher nicht denkbar gewesen wäre (z.B. virtuelle Patienten, virtuelle Labore). Die Aufhebung der Analog-Digital-Schranke scheint auf den ersten Blick eine recht simple Erkenntnis: Analoge Inhalte können digitalisiert und dadurch verteilt werden. Jedoch steckt noch um einiges mehr dahinter:

⁴⁷ In diesem Zusammenhang wird häufig die Diskussion über die Net Generation angeführt (Bennett, Maton & Kervin, 2008; Schulmeister, 2008; Tapscott, 2009). Ob eine Net-Generation tatsächlich besteht, d.h. ob sich das Lernen und Denken dieser Generation deutlich von den ‚digital Immigrants‘ unterscheidet, ist umstritten und nicht empirisch belegt. Unabhängig davon ist die Forderung von Tapscott (2009), offenere, produktivere und individuelle Lehr-Lernszenarien mit digitalen Medien zu schaffen aus didaktischer Sicht durchaus unterstützenswert, da sie hochschuldidaktische Forderungen der letzten fünfzig Jahre entspricht.

Durch die Umsetzung in digitaler Form lassen sich Inhalte miteinander verknüpfen, es ergeben sich vereinfachte Darstellungsoptionen und Lernobjekte werden interaktiv, d.h. vom Lernenden manipulierbar (Schulmeister, 2006, S. 207). Dieser Aspekt zählt nach der Einteilung von Seufert und Euler (2005) zu den Potenzialen digitaler Medien als Lernressource (siehe weiter unten). Die Normenschanke schließlich bezieht sich darauf, dass digitale Medien neue Möglichkeiten für das Lernen schaffen. Schulmeister (2006) nennt in diesem Zusammenhang vor allem die „Individualisierung des Lernens, die Personalisierung des Lernmaterials, die Berücksichtigung der Diversität, die Partizipation aller im Unterricht, die Barrierefreiheit und [die Entwicklung] neue[r] Lerntheorien und -modelle“ (Schulmeister, 2006, S. 207–208). Digitale Medien ermöglichen es, Selbstlernphasen besser zu unterstützen, sodass die Zeit in den Präsenzphasen intensiver und anders genutzt werden kann (z.B. sozialer Austausch; anspruchsvollere Lehrziele) (Euler, 2001, S. 14). Der Lernende kann durch den Einsatz digitaler Medien dabei unterstützt werden, eine aktive Rolle in seinem Lernprozess einzunehmen, diesen selbst zu organisieren und zu reflektieren. Durch die Flexibilität und Interaktivität der Medien können Lernprozesse nach individuellen Bedürfnissen und Vorlieben und entsprechend unterschiedlicher Vorkenntnisse gestaltet werden (Euler et al., 2006, S. 2–3). Die Steuerungshoheit für den Lernprozess liegt beim Lernenden, gleichzeitig wird eine maximale, individuelle Unterstützung des Lernens durch den Lehrenden bei gleichbleibender Offenheit der Lernumgebung möglich. Denn der Lehrende kann die Lernumgebung formen und gestalten, aber sie dennoch offen belassen (Reinmann, Sporer & Vohle, 2007, S. 267; Reusser, 2005, S. 174).

Beim Einsatz digitaler Medien als *Lernressource* kommen nicht nur die zeit- sowie ortsunabhängige Verfügbarkeit und Aktualität von Informationen zum Tragen, sondern auch die besondere Art und Weise, wie Inhalte mit digitalen Medien repräsentiert werden (Audio, Video, Multimedialität etc.) (Kerres & Witt, 2004, S. 78). Dabei ist neben verschiedenen, multimedialen Aufbereitungen auch die Verknüpfung von Inhalten und die Interaktion der Lernenden mit den Medien möglich. Bei der Verwendung als Lernressource können daher mit Reinmann (2005a) die Distribution, Repräsentation und Exploration von Informationen als wesentliche Potenziale festgehalten werden (Reinmann, 2005a, S. 78).

Beim Einsatz von digitalen Medien als *Werkzeug* werden die Funktionen der Distribution, Repräsentation und Exploration um die Kommunikation und Konstruktion ergänzt (Kerres & Witt, 2004, S. 78). Die Kommunikationsfunktion der digitalen Medien schafft zum einen neue Möglichkeiten des Austausches (z.B. durch E-Mail, Chat), die etwa eine intensivere Betreuung in Projekt- oder Selbstlernphasen unterstützen (z.B. Feedback auch außerhalb der Präsenzsitzungen). Zum anderen können damit weit entfernte Kommunikationspartner oder Experten in den Lernprozess mit einbezogen werden (Seufert & Euler, 2005, S. 13). Unter Konstruktion fallen jegliche Konstruktionsleistungen, die individuell oder kollaborativ erfolgen, d.h. individuelle Weblog-Beiträge, gemeinsame Wiki-Einträge, Podcasts, Videos etc. (Kerres & Witt, 2004, S. 78). Digitale Medien unterstützen also kollaboratives Lernen von Studierenden, da sie neue Plattformen und Kommunikationswege zur Verfügung stellen (Seufert & Euler, 2005, S. 13). Zum einen wird ermöglicht, dass die Lernenden gemeinsam über Inhalte verhandeln und sich neues Wissen erarbeiten bzw. gemeinsam konstruieren. Zum anderen ist die individuelle Konstruktion von Wissen relevant, die außerhalb der Gruppe erfolgt, etwa wenn ein Studierender über sein Vorgehen in einem Weblog reflektiert oder selbstständig Inhalte vergleicht, Schlussfolgerungen zieht und diese im Internet präsentiert (Seufert & Euler, 2005, S. 13).

Die Potenziale digitaler Medien können aber auch speziell aus der Perspektive der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen betrachtet werden. Der Einsatz digitaler Medien kann die

(Aus-)Bildung von Schlüsselkompetenzen, die sowohl im Beruf als auch in der Wissenschaft hilfreich sind, fördern. Allgemein gesprochen eignen sich vor allem digitale Medien, bei bzw. in denen die Lernenden selbst aktiv werden, zur Entwicklung von Schlüssel- bzw. Handlungskompetenzen (Euler, 2005a). So kann etwa bei der Planung und Organisation des Arbeitsprozesses die Selbstorganisationsfähigkeit ausgebaut werden. Digitale Medien ermöglichen zudem eine stärkere Situierung im späteren Anwendungsbereich der Schlüsselkompetenzen (z.B. durch Simulation, Rekapitulation einer erlebten Situation per Video oder anderen Aufzeichnungen), was deren Erwerb und ihre Übertragbarkeit unterstützt (Reinmann, 2009). Beispielsweise können Lehrende Lernumgebungen mit „realen Problemen und unterschiedlichsten Wissensquellen bieten, wie sie auch im späteren Arbeits- und Berufsalltag der Studierenden auftreten werden. Das verspricht die Möglichkeit, individuelle Potenziale, überfachliche Kompetenzen und persönliche Verantwortlichkeit zu fördern“ (Reinmann et al., 2007, S. 267). Da digitale Medien helfen, schnell und individuell Feedback zu geben, verschiedene Angebote miteinander zu verknüpfen und die Lernumgebung seinen Vorstellungen und Lernvorlieben anzupassen (also z.B. Informationsquellen selbst auszuwählen) (Schulmeister, 2004, S. 44) können sie die Kompetenzentwicklung fördern (Oliver, 2008, p. 298). Dabei ist wichtig, dass neben der fachnahen Anwendung (vgl. Kapitel 4.5.1) und der damit einhergehenden Entwicklung von *Fertigkeiten* auch die nötigen Lernressourcen zur Verfügung stehen, um die Komponente des *Wissens* abzudecken. *Einstellungsänderungen* können z.B. durch die Reflexion oder das Lernen am Modell (z.B. das Lesen von Wissenschaftlerblogs) angestoßen werden. Mediengestütztes Lernen eignet sich besonders gut für die Sensibilisierung in Bezug auf die eigenen Einstellungen und die Reflexion darüber (Martens, 2002).

Zentral ist für die Schlüsselkompetenzentwicklung – wie in Kapitel 4.5 ausgeführt – die Reflexion. Wenn eine Reflexion über digitale Medien erfolgt, handelt es sich meist um schriftliche Reflexion, manches Mal kann sie auch mündlich erfolgen (z.B. in einer Konferenzschaltung mit einem Coach bzw. Lehrenden).⁴⁸ Digitale Medien bieten für die Unterstützung von Reflexion vor allem das Potenzial, dass die Dokumentation der Situation erleichtert und damit die Rückkehr zur Situation unterstützt wird (Reinmann, 2009). Die Rückkehr zur Situation stellt einen der ersten Schritte dar, die für eine gezielte Reflexion nötig sind (vgl. Reflexionsraster in Kapitel 4.5) und ist folglich für die gezielte Schlüsselkompetenzentwicklung beim forschenden Lernen ein wesentlicher Ansatzpunkt.

Um die Relevanz des Einsatzes digitaler Medien beim forschenden Lernen zu verdeutlichen, werden nun die Erkenntnisse aus den Fallstudien (vgl. Kapitel 5) herangezogen und daran gezeigt, warum digitale Medien gerade beim forschenden Lernen bei Bachelorarbeiten einige Potenziale aufweisen.

In den Fallstudien (vgl. Kapitel 5) kristallisierte sich heraus, dass das Verfassen von Bachelorarbeiten ein höchst individueller Prozess ist, der geprägt ist von unterschiedlichen Herausforderungen, Bewertungen der Betreuung und Lernvorlieben bzw. Arbeitsweisen. Digitale Medien können eine offene Ausgestaltung der Lernumgebung, wie sie beim forschenden Lernen gewünscht ist, ermöglichen und dabei den Prozess für die Lernenden individuell unterstützen. Außerdem unterstützen digitale Medien durch die Aufhebung der Zeitschranke ein individualisiertes Lernen, das sich am eigenen Lerntempo und den individuell zu schließenden Wissenslücken orientieren kann (Arnold et al., 2011, S. 124). Ein Problem, das in den Interviews häufig genannt wurde, ist, dass Studierende im Prozess unterschiedlich weit waren. Dies tritt vor allem auf, wenn der Prozess des

⁴⁸ Genauere Ausführungen zur *Reflexion mit digitalen Medien* und zum *virtuellen Coaching* folgen im nächsten Kapitel.

Verfassens der Bachelorarbeit sehr offen gestaltet wird und es keine von außen auferlegten Fristen gibt. Durch die Überwindung der Zeitschranke über das mediengestützte Lernen können Studierende – auch wenn sie sich in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses befinden – unterstützt werden. Einige Studierende berichten in den Interviews der Fallstudien, dass sie es als lästig empfanden, für das Kolloquium in die Universität zu kommen oder dass sie gar in anderen Städten an ihrer Bachelorarbeit schreiben. Digitale Medien ermöglichen hier die Vernetzung auch ohne oder mit weniger Präsenzsitzungen. D.h. digitale Medien bieten eine hohe zeitliche und örtliche Flexibilität, ohne sich negativ auf den Betreuungsumfang oder die soziale Kontextualisierung auszuwirken. Zudem können sie den individuellen Wissenserwerb unterstützen. Gerade beim Verfassen der Bachelorarbeit weisen einige Studierenden tieferes Vorwissen in Bezug auf Selbstorganisation, Zeitmanagement, aber auch Erhebungs- und Auswertungsmethoden auf. Zusätzlich fokussieren die Studierenden jeweils verschiedene Themenbereiche (z.B. verschiedene theoretische Inhalte, verschiedene Erhebungsmethoden) und benötigen individuelle inhaltliche Hilfestellungen. Digitale Medien können bei einem sehr heterogenen Wissensbedarf eingesetzt werden und dabei vielfältige und individuell unterschiedliche Möglichkeiten der Distribution und Repräsentation unterstützen. Die Studierenden, die sich Inhalte selbst erarbeiten, können demnach durch digitale Medien beim selbstorganisierten Lernen unterstützt werden (Euler, 2001).⁴⁹

Im nächsten Abschnitt werden die verschiedenen konkreten Einsatzszenarien und Möglichkeiten digitaler Medien zur Unterstützung des forschenden Lernens ausgearbeitet und mit Beispielen illustriert. Es zeigt sich, dass es vielfältige Ansätze gibt, die die Lehrenden oder Betreuer, abhängig von ihren didaktischen Entscheidungen, nutzen können.

6.3 Möglichkeiten des Medieneinsatzes beim forschenden Lernen

Wenn digitale Medien in der Lehre eingesetzt werden sollen, gilt es, Medien nicht zu ihrem Selbstzweck einzusetzen, sondern immer als Konsequenz von durchdachten didaktischen Entscheidungen (u.a. Kerres & Witt, 2004, S. 78; Reinmann, 2005a). Dabei ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass sich der Lehrende durch die Potenziale und Möglichkeiten, die digitale Medien bieten, inspirieren lässt und sich neue Ideen für die didaktische Gestaltung holt (Arnold et al., 2011, S. 27; Schnotz et al., 2004, S. 124). Wenn daher im Folgenden Vorschläge in Verknüpfung mit dem forschenden Lernen oder der Schlüsselkompetenzentwicklung gemacht werden, erfolgt dies immer auch unter Berücksichtigung der ‚affordances‘ und ‚constraints‘ dieser Medienangebote (Reinmann, 2005a, S. 134). Unter ‚affordances‘ werden die Möglichkeiten, die durch digitale Medien in Bezug auf das Lernen geschaffen werden, verstanden, ‚constraints‘ sind die jeweiligen Grenzen – sowohl aus didaktischer als auch aus technischer Sicht (Levy et al., 2009, p. 248; Reeves, 2006, p. 304).

Wenn die Frage beantwortet werden soll, wie digitale Medien beim forschenden Lernen eingesetzt werden können, hilft es, sich vor Augen zu führen, wie sie Wissenschaftler im Alltag einsetzen. In der wissenschaftlichen Praxis werden u.a. Filesharing-Dienste, aber auch Projektmanagement-Werkzeuge oder Tools, die das gemeinsame Bearbeiten von Dokumenten ermöglichen, genutzt (Reinmann, 2011c, S. 297). Allerdings fließt diese Forschungspraxis nicht immer in die

⁴⁹ Dabei muss der individuelle Informationsbedarf der Studierenden nicht zwangsweise zusätzlichen Produktionsaufwand für den Lehrenden bedeuten. Nicht für jeden Bedarf müssen Lernmaterialien erstellt werden. Mittlerweile sind Open Educational Resources hoher Qualität im Internet verfügbar, sodass die Betreuer die Quellen zwar noch prüfen und verlinken (oder zur Verfügung stellen), aber sie nicht selbst herstellen müssen (Mayrberger & Hofhues, 2013).

Lehrpraxis mit ein. In den Fallstudien (vgl. Kapitel 5) fällt auf, dass die Studierenden, die ihre Bachelorarbeit eingebettet in ein Forschungsprojekt verfassen, in der Regel vielfältige Werkzeuge nutzen. Allerdings binden die befragten Dozenten diese offensichtlich in der Forschung genutzten Werkzeuge nicht in ihr Unterstützungsangebot für Bachelorarbeiten ein. Daraus kann zum einen auf die Nützlichkeit des Medieneinsatzes in Forschungsumgebungen und zum anderen auf das Ausbaupotenzial im didaktischen Setting geschlossen werden. Jedoch sollte nicht nur ein Augenmerk auf die Medien gelegt werden, die momentan in der Forschung Einsatz finden, sondern auch auf die Medien, die geeignet sind, das Forschen *als Lernen* zu unterstützen.

Medien können im Lernprozess als

- „Mittel der Präsentation von Aufgaben,
- Informationsquelle und Lernhilfe,
- Werkzeug oder Instrument bei Aufgabenlösungen,
- Gegenstand von Analysen und Material für weitere eigene Verwendungen und Bearbeitungen,
- Instrument der Planung, des Austausches und der Kooperation,
- Werkzeug der Speicherung und der Präsentation von Ergebnissen“ (Tulodziecki & Herzig, 2004, S. 63–64) verwendet werden.

Zur Umsetzung dieser Punkte gibt es momentan die unterschiedlichsten technischen Lösungen, die jeweils auch auf verschiedene Weisen genutzt werden können. Diese Möglichkeiten stelle ich im Folgenden auf das forschende Lernen bezogen in Anlehnung an die Unterscheidung von Seufert und Euler (2005) in Medien als Ressource und Medien als Werkzeug für das forschende Lernen dar.

6.3.1 Digitale Medien als Ressourcen beim forschenden Lernen

Seufert und Euler (2005) sehen digitale Medien u.a. als Lernressource. Inhalte können entsprechend der Vorteile des Web 1.0 auf verschiedenste Weisen dargestellt sowie präsentiert und somit individuellen Lernvorlieben gerecht werden. Für das forschende Lernen ist dieser Aspekt des Lernens zwar nicht zentral, da er v.a. für rezeptives bzw. genetisches Lernen (vgl. Kapitel 3.2) relevant ist, aber dennoch hilfreich, da die Studierenden die Informationen zum selbstorganisierten Lernen sowie zur Schlüsselkompetenzentwicklung nutzen können. Dabei stehen vor allem der individuelle Bedarf der Studierenden und die Unterstützung der Selbstorganisation im Vordergrund. Dieser Bedarf kann etwa in Bezug auf die Herausforderungen der verschiedenen Forschungsphasen und Schlüsselkompetenzen auftauchen (vgl. Abbildung 8). Wenn also ein Studierender Probleme mit der Recherche hat, kann er online Tipps und Hinweise abrufen bzw. vom Lehrenden auf einen entsprechenden Inhalt hingewiesen werden. Digitale Medien können beim forschenden Lernen fehlende Informationen zu Aufgaben im Forschungsprozess, zu Inhalten und zu den Eigenschaften und Qualitätskriterien des ‚Produktes‘ Bachelorarbeit liefern und bedarfsgerecht abgerufen werden:

- *Informationen zum Prozess* können z.B. Websites sein, die zum wissenschaftlichen Arbeiten anleiten, indem zentrale Informationen und Tipps präsentiert werden (z.B. www.i-literacy.de) oder die sich mit empirischen Forschungsmethoden beschäftigen (z.B. www.qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de). Aber auch von anderen Nutzern erstellte Videos, die bestimmte Vorgehensweisen beschreiben (z.B. auf www.youtube.com) können eingesetzt werden. Beispielsweise können sich die Studierenden hier Tipps abholen, wie sie weniger Prob-

leme mit dem Zeitmanagement haben. Teilweise kann das Stöbern in Forschungsprojektblogs helfen, falls darin nicht nur Ergebnisse, sondern auch das Vorgehen und die jeweiligen Vor- und Nachteile des Vorgehens zum Thema gemacht werden. Die benötigte Information wird am Beispiel illustriert und ggfs. nur zwischen den Zeilen transportiert.

- Alternativ können digitale Inhalte auch als *fachliche Informationen* genutzt werden. Sehr häufig wurde in den Interviews etwa der onlinebasierte Zugang zu digitalisierten Quellen als Wunsch zur Arbeitserleichterung genannt. Dieser erfolgt meist über die Universitätsbibliotheken und entsprechende Fachdatenbanken. Daneben können Vorlesungsmitschnitte oder Podcasts genutzt werden, um sich in Inhalte einzuarbeiten (z.B. über iTunes U) (Dittler, 2009, S. 213).
- Nicht zuletzt kann sich der Abruf von *Informationen* auf das *Produkt Bachelorarbeit* und seine Eigenschaften beziehen. Die Studierenden können etwa Best-Practices (z.B. über www.websquare.info) ansehen oder in Forscher- bzw. Wissenschaftlerblogs zu ähnlichen fachlichen Problemen nachlesen und sich daran orientieren, wie Andere die Arbeit aufbauten etc. (Reinmann, 2009, S. 46). Zu den Informationen zum Produkt zählen auch formale Anforderungen wie Seitenumfang, Layout etc., die in der Regel in Form von Informationsblättern des jeweiligen Studienganges zur Verfügung stehen.

Die verschiedenen Lernressourcen können die kritisch-reflexive Distanz unterstützen, indem neue Sichtweisen oder generelle Forscherhaltungen illustriert werden. Auch die soziale Kontextualisierung kann indirekt dadurch angesprochen werden, indem die Studierenden sehen, dass die Themen, die sie beispielsweise in ihrer Bachelorarbeit behandeln, in der wissenschaftlichen Community oder in anderen Kontexten relevant sind oder indem sie erkennen, was andere an den aktuellen Strömungen kritisieren. Reinmann (2009, S. 46) verweist dazu auf das öffentliche Peer-Review unter Forschern, das in Form einer Diskussion online mitverfolgt werden kann und so ebenfalls die kritisch-reflexive Distanz und die soziale Kontextualisierung unterstützen kann. Ein weiteres Beispiel für die rezeptive Nutzung von digitalen Medien ist das Lesen von Studiensteckbriefen (Reinmann, 2012).

Im Rahmen der Schlüsselkompetenzentwicklung können die verschiedenen Lernressourcen vor allem die Wissenskomponente der Kompetenzen abdecken. Sie zeigen Strategien auf und transportieren Inhalte, welche für den Ausbau der jeweiligen Schlüsselkompetenz hilfreich sind. Möchte man mit einer Lernumgebung also Schlüsselkompetenzen fördern, sollte sie in einem gewissen Umfang auch die Wissenskomponente dieser Kompetenzen fokussieren und in diesem Bereich relevante Informationen als Lernressourcen zur Verfügung stellen. Diese Informationen sind den Informationen zum Prozess zuzuordnen, bewegen sich aber teilweise auf einem abstrakteren Niveau. Unter Berücksichtigung der in Kapitel 4.4 definierten zentralen Schlüsselkompetenzen Informationskompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit, handelt es sich beispielsweise um Informationen dazu, wie man eine Recherche plant, wie man Quellen bewertet, auswählt und verwaltet. Informationen zur Selbstorganisation beziehen sich inhaltlich beispielsweise auf Zeitmanagement, Projektorganisation oder die Work-Life-Balance beim Verfassen der Bachelorarbeit. Das kritische Denken kann inhaltlich als Schlüsselkompetenz definiert und beschrieben werden und verschiedenen Herangehensweisen, Frageformen etc., die dabei Anwendung finden, können z.B. über Videos oder Podcasts illustriert werden. Auch die Problemlösefähigkeit kann durch Informationen bezüglich des Treffens von Entscheidungen, des Identifizierens von Fragen und des Wechsels von Perspektiven etc. unterstützt werden. Digitale Medien ermöglichen dabei jeweils unterschiedliche Präsentation, Distribution und Erprobung dieser Informationen.

Wie in Kapitel 3.4 angeführt, gibt es verschiedene Phasen des Lernprozesses, die jeweils unterschiedliche Lernpotenziale beinhalten. Damit ist es sinnvoll, den Einsatz von Lernressourcen beim forschenden Lernen auch anhand der Phasen des Forschungsprozesses zu prüfen (vgl. Abbildung 8). So kann es etwa besonders zu Beginn, in der Phase der Themenfindung, sinnvoll sein, in Wissenschaftlerblogs zu stöbern oder sich über Kreativitätstechniken zu informieren. Gerade hier ist es hilfreich, eine externe Lernressource aus der wissenschaftlichen Community heranzuziehen, da so u.a. die inhaltliche Relevanz der Forschungsfrage berücksichtigt wird. Zudem ist die Phase der Themenfindung und Themenbenennung eine der herausforderndsten, weswegen beispielhafte Themen von Nutzen sein können. Später im Forschungsprozess werden, wie in Abbildung 8 illustriert, eventuell fachliche Lernressourcen oder Informationen zu empirischen Methoden relevant. Gegen Ende sind sowohl formale Informationen, die in den jeweiligen studien-gangsspezifischen Informationsblättern zu finden sind, als auch Beispiele von guten Einleitungen, Schlüssen, Gliederungen etc. hilfreich. Abbildung 8 verdeutlicht den Einsatz verschiedener Lernressourcen zu verschiedenen Zeitpunkten.

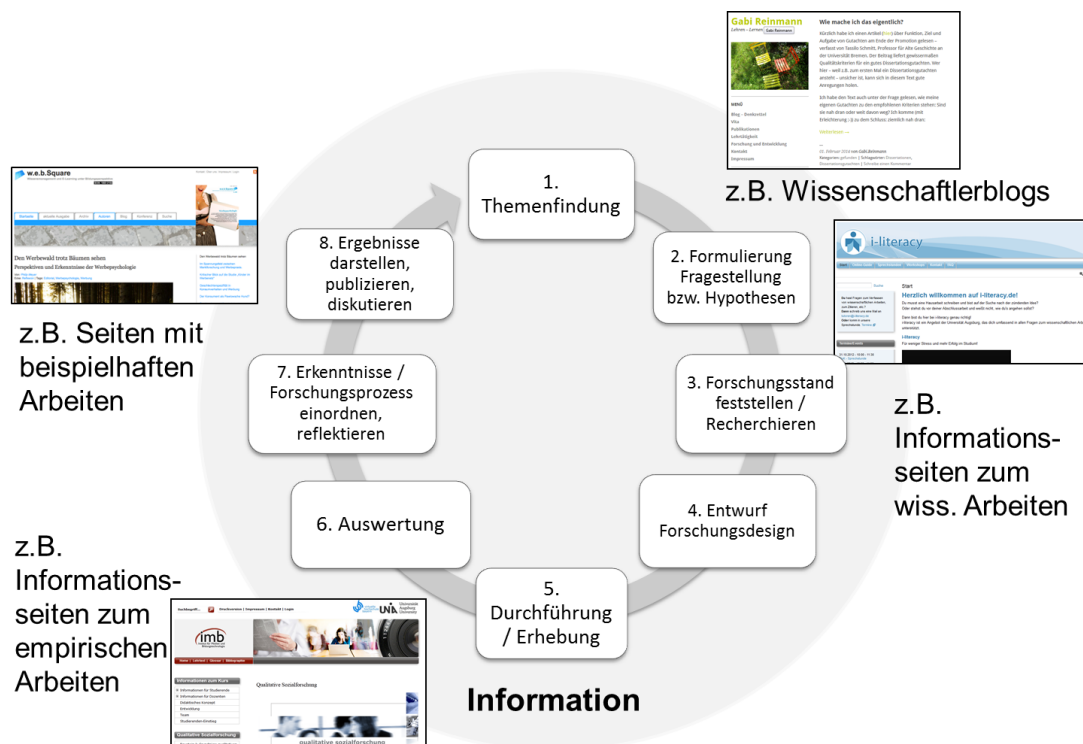


Abbildung 8: Einsatz digitaler Lernressourcen in den Phasen des Forschungsprozesses (Quelle: Eigene Darstellung)

6.3.2 Digitale Medien als Werkzeuge beim forschenden Lernen

Digitale Medien können nicht nur als Lernressource fungieren, sondern auch als Werkzeuge für die Unterstützung des forschenden Lernens eingesetzt werden (Köhler et al., 2008, S. 486; Seufert & Euler, 2005). Die Nutzung als Werkzeug umfasst unter anderem „die Aufbereitung, Präsentation, Recherche, Bearbeitung von Wissensobjekten, aber auch die Kommunikation und Kooperation“ (Kerres & Witt, 2004, S. 78). Beim Verfassen der Bachelorarbeit können digitale Medien als Werkzeuge vor allem dort unterstützen, wo Kommunikation und Feedback notwendig

werden. Sie ermöglichen Austausch unter den Studierenden oder zwischen Studierenden und Betreuern.

In einem ersten Schritt werden nun verschiedene technische Möglichkeiten mit ihren typischen Einsatzszenarien dargestellt und ihre Potenziale für die Unterstützung der Anforderungen des forschenden Lernens beispielhaft dargelegt. In einem zweiten Schritt werden die darin implizierten Überlegungen bezüglich der Potenziale digitaler Medien für die jeweiligen Merkmale forschenden Lernens in eine Tabelle überführt. Darin werden für jedes Merkmal verschiedene Vorschläge bezüglich der digitalen Ressourcen oder Werkzeuge gemacht (vgl. Tabelle 59). In einem letzten Schritt wird, wie im vorherigen Kapitel, der Einsatz digitaler Medien als Werkzeuge anhand der verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses illustriert (vgl. Abbildung 9). In diesem Kapitel kann nicht mehr so umfangreich wie bei den Lernressourcen auf konkrete Beispiele eingegangen werden, da diese meist in komplexe didaktische Konzepte und Aufgabenstellungen eingebettet sind und es nur sehr wenige Beispiele gibt, die konkret für Bachelorarbeiten konzipiert sind (z.B. Heinze & Heinze, 2009).

Foren können für informellen Austausch genutzt werden (Jahnke, 2012), wie bereits in den Interviews von einigen Studierenden vorgeschlagen wurde. Der Begriff des Forums wird hier pauschal für alle Arten von Funktionen und Plattformen – auch innerhalb Sozialer Netzwerke oder LMS – verwendet, die es ermöglichen, Fragen zu stellen und in linearer Form darauf Antworten zu erhalten. Foren können beim forschenden Lernen eine onlinebasierte Diskussion unter mehreren Personen mit unterschiedlichen oder ähnlichen Kompetenzniveaus entstehen lassen (Dittler, 2009, S. 209–210). Damit kann – je nach Aufgabenstellung und Intensität der entstehenden Diskussion – die kritisch-reflexive Distanz gefördert und die soziale Kontextualisierung gestärkt werden (vgl. Tabelle 59). Studierende sind dann stärker in einer Gemeinschaft eingebettet. Nebenbei können wiederkehrende Fragen für alle sichtbar beantwortet werden (sofern die Betreuer auf das Forum Zugriff haben). Dies kann dem Bedürfnis nach mehr Unterstützung Rechnung tragen. Neben der Kommunikation mit Studierenden oder Betreuern ermöglichen digitale Medien aber auch die Kommunikation mit einem viel größeren Personenkreis.

Soziale Netzwerke und *Microblogging*-Angebote wie twitter oder facebook fördern die Kommunikation und den Austausch mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft und die Einbindung von Experten (Bihrer, Schiefner & Tremp, 2010, S. 102–103; Schiefner & Kerres, 2011). Damit kann eine soziale Kontextualisierung mit einem größeren Personenkreis als nur den Kommilitonen hergestellt werden sowie durch die verschiedenen Perspektiven, die dabei sichtbar werden, auch die kritisch-reflexive Distanz gefördert werden (vgl. Tabelle 59). Vor allem während der Themenfindung und -eingrenzung sowie während der Diskussion der Ergebnisse kann hier ein Austausch hilfreich sein. Jede Kommunikation benötigt einen Kommunikationsanlass. Dieser entsteht häufig über die mediengestützte ‚Konstruktion‘ (Kerres & Witt, 2004, S. 78), d.h. der Kommunikationsanlass wird mit Medien erarbeitet oder über Medien präsentiert. Dadurch muss der Lernende aktiv werden und einen Sachverhalt so darstellen, dass die Diskussion der Lösung seines Problems hilft. Er kann etwa verschiedene Darstellungsoptionen einsetzen (z.B. Video, Podcast, Blogbeitrag, Wiki-Eintrag) und vielfältige technische Möglichkeiten nutzen, um die präsentierten Inhalte von anderen kommentieren oder bearbeiten zu lassen (z.B. durch Kommentare, durch verschiedene Versionen bei Wikis).

Wenn auch für das forschende Lernen bei Bachelorarbeiten wenig relevant, so ist es doch wichtig, den Einsatz von *Wiki-Systemen* für die Ko-Konstruktion von Wissen zu erwähnen. Wikis können dazu genutzt werden, kollaborativ an Texten zu arbeiten und verteiltes Wissen festzuhalten und zu sammeln. Beispielsweise können Wikis zur Sammlung wichtiger Fachbegriffe einge-

setzt werden, welche dann gemeinsam aufgearbeitet werden (Dittler, 2009, S. 211).⁵⁰ Schiefner und Kerres (2011) schlagen Wikis vor, um sich im Seminar zu organisieren (z.B. wer wann seinen Stand der Arbeit vorstellt) oder um Lernprodukte zu präsentieren (z.B. einen Zwischenstand der Arbeit). Dadurch wird vor allem die Selbstorganisation und soziale Kontextualisierung ermöglicht, aber auch die Artikulation und Reflexionsfähigkeit, bei der die eigene Meinung (mit Hilfe anderer) kritisch hinterfragt wird (Reinmann, 2009, S. 46). Außerdem entsteht eine größere Flexibilität und Lernerzentrierung – die Lernenden können selbst wählen, wann sie über ihre aktuellen Probleme sprechen möchten (vgl. Tabelle 59).

Für die Präsentation von Ergebnissen oder von ‚Work in Progress‘ und der Diskussion darüber eignen sich auch noch viele andere Systeme, wie etwa *Weblogs* oder *Filessharing-Tools*, die mittlerweile größtenteils mit Kommentarfunktion ausgestattet sind (z.B. Google Docs / Google Drive). Dabei können vor allem Weblogs selbstorganisierte Lernformen mit einem institutionalisierten Lernen in Verbindung bringen (Reinmann, 2005b, S. 11). Sie können als Informationsspeicher, als Reflexionsmedium und als Diskursmedium eingesetzt werden (Pullich, 2007, S. 17). Vor allem wegen ihrer Funktion als Diskursmedium und Reflexionsmedium sind sie für das forschende Lernen interessant. Als Diskursmedium ermöglichen es Weblogs, ausführliche Beschreibungen (z.B. des Standes der Arbeit, des aktuellen Problems) anzufertigen und sich dadurch auch am Diskurs der wissenschaftlichen Gemeinschaft zu diesem Thema zu beteiligen. Zudem kann durch die Kommentarfunktion eine Diskussion am Material entstehen. Dabei kann sich die Diskussion sowohl im kleinen, geschlossenen Raum mit ausgewählten Leseberechtigten als auch in der Öffentlichkeit des Netzes bewegen und vielfältige und neue Perspektiven auf das Forschungsprojekt liefern (Bihrer et al., 2010, S. 102–103). Die Betreuung wird dadurch individualisiert, intensiviert und es wird eine soziale Kontextualisierung auch außerhalb der Präsenzsitzungen und der Face-to-face-Betreuung geschaffen. Außerdem können Ergebnisdokumentationen für eine bewertende Zusammenfassung von Seminarsitzungen und folglich als Anstoß für weitere Kommunikation – auch über die Präsenzsitzungen hinaus – herangezogen werden (Dittler, 2009, S. 215). Durch eine solche Diskussion wird das Arbeiten außerhalb der Präsenzsitzungen unterstützt, das Zeitmanagement gefördert und der Austausch in das Netz weitergetragen. Schließlich können Weblogs dazu eingesetzt werden, den eigenen Lernprozess abzubilden und zu dokumentieren bzw. zu reflektieren, z.B. in Form von Lerntagebüchern (Bihrer et al., 2010, S. 103). Die Reflexion in Form eines Lerntagebuchs kann beispielsweise dazu führen, dass durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen eine tiefere Verbundenheit und ein tieferes Verantwortungsgefühl für den Lernprozess entwickelt werden. Dadurch können Inhalte tiefer verarbeitet und länger behalten werden (Pullich, 2007, S. 24). Zudem kann durch die Reflexion (wie in Kapitel 4.5 ausgeführt) die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen gefördert werden. Dabei können sowohl der eigene Forschungsprozess als auch der Lernprozess in den Fokus der Reflexion rücken. Carell und Schaller (2009) beschreiben ein Szenario, in welchem ein gemeinsames Forschungstagebuch als semi-öffentlicher Blog und ein individuelles Lerntagebuch, auf welches nur Studierende und Dozierende Zugriff haben, genutzt werden. Zweck des Lerntagebuchs ist es, beim selbstorganisierten Lernen zu unterstützen, indem von Anfang an Lehrziele und Erwartungen an den Forschungsprozess expliziert werden. In der Evaluation erweist sich der Medieneinsatz als sehr erfolgreich: „Die Ergebnisse der Fallstudie zeigen, dass der Einsatz von Web 2.0-Anwendungen das forschende Lernen in der Präsenzlehre positiv unterstützen kann“ (Carell & Schaller, 2009, S.

⁵⁰ Forschendes Lernen in Gruppen wird auch durch vielfältige Tools zur Projektorganisation und Terminfindung, Social-Bookmarking-Systeme oder kollaborative Schreibwerkzeuge unterstützt. Dieser Aspekt steht beim Verfassen der Bachelorarbeit jedoch nicht im Mittelpunkt, weswegen auf diese Potenziale nur am Rande eingegangen wird.

29). Angesprochen wird jedoch auch die „Öffnung der individuellen Arbeitsweise und -ergebnisse“ (Carell & Schaller, 2009, S. 29), die von einigen Studierenden grundsätzlich abgelehnt wurde. Datenschutzfragen sind hier die Hauptgründe für eine Ablehnung.⁵¹

Reinmann (2009) sieht die Situierung des Lernprozesses in der Wissenschaft ein großes Potenzial im Medieneinsatz und schlägt vor, die Wissensprodukte der Studierenden im Netz zu präsentieren, um die Artefakte des forschenden Lernens dem Aktivitätssystem Wissenschaft (Lernende, Lehrende/Wissenschaftler) zugänglich zu machen (Reinmann, 2009, S. 46). Dies kann z.B. in Form einer Plattform für studentische Wissensprodukte („undergraduate research journals“; Lambert, 2009), aber auch über Lehrveranstaltungsblogs oder ähnliche Werkzeuge (z.B. E-Portfolios) realisiert werden. Damit wird neben der sozialen Kontextualisierung vor allem der Aspekt der individuellen Autonomie und der kritisch-reflexiven Haltung gefördert (Reinmann, 2009, S. 46).

Neben diesen Möglichkeiten existieren verschiedene weitere Tools, die den *Arbeits- bzw. Forschungsprozess* beim Verfassen der Bachelorarbeit unterstützen können, z.B. Projektmanagement-Tools, aber auch digitale Kalender, Wissensmanagement-Werkzeuge, Mapping-Tools oder Literaturverwaltungsprogramme.

Es bestehen also vielfältige Optionen für einen Medieneinsatz, welche jeweils verschiedene Potenziale aufzeigen. Zentral ist jedoch immer, dass die Verzahnung mit Medien auf durchdachten didaktischen Konzepten fußt und zwar die Lernpotenziale digitaler Medien berücksichtigt und nutzt, diese aber nie vor die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen, Zielgruppen, Lehrziele und Methoden stellt (Kerres & Witt, 2004, S. 78; Reinmann, 2005a, S. 111). Schiefner und Kerres (2011) meinen, dass gerade der Einsatz von digitalen Werkzeugen eine durchdachte didaktische Konzeption der Lernumgebung erfordert, da hier die Lernenden besonders kritisch den Mehrwert oder den Nutzen prüfen und diesen nur bei guter didaktischer Gestaltung erkennen (Schiefner & Kerres, 2011, S. 136).

Wenn digitale Medien gewinnbringend beim forschenden Lernen eingesetzt werden sollen, müssen sie die Studierenden dazu befähigen, sich mit anderen auszutauschen sowie ihren Lernprozess zu steuern, zu gestalten, anzupassen und zu reflektieren. Für das forschende Lernen bei Bachelorarbeiten ist es daher sinnvoll, sich die Merkmale dieser Lernform vor Augen zu führen und zu überlegen, wo digitale Medien ein besonderes Potenzial bieten, den Lernprozess in Verbindung mit Präsenzsitzungen zu unterstützen. Diese Überlegungen, die weiter oben bereits ausgeführt wurden, werden nun noch einmal in Form einer Tabelle zusammengefasst. Die im Folgenden dargestellte Tabelle 59 zeigt auch auf, dass jedes Merkmal des forschenden Lernens auf unterschiedliche Art und Weise unterstützt werden kann. Dabei ist es natürlich nicht ratsam, so viele digitale Ressourcen und Werkzeuge wie möglich miteinander zu kombinieren, sondern sich entsprechend der didaktischen Konzeption für einige wenige zu entscheiden.

⁵¹ Zur Auseinandersetzung mit der Frage der Öffentlichkeit in Lernprozessen siehe Kapitel 7.7 und Pullich (2007).

Tabelle 59: Möglichkeiten des Medieneinsatzes beim forschenden Lernen

Merkmale des forschenden Lernens	Zentrale Aufgaben / Anforderungen im Forschungsprozess	Mögliche digitale Ressourcen	Mögliche digitale Werkzeuge
Problemorientierung	Problemfindung Problemdefinition Problemlösung (empirische od. theoretische Beantwortung / Bearbeitung der Fragestellung)	Information zu Kreativitätstechniken, Themenfindung (z.B. Forschungsschwerpunkte der Lehrstühle), Vorgehen bei Untersuchungen	Reflexion über Vor- und Nachteile von Problemsichten, -ideen, Kommunikation z.B. über Weblogs, Wikis
Produktiv, Projektorientiert und lernerzentriert	Zieloffener Prozess Relevanz der Problemstellung Projekt- und Zeitplanung Ressourcenmanagement	Informationen zum Projektmanagement	Dokumentation und Reflexion in Weblogs / E-Portfolios Diskussion in Foren etc. Microblogging Projektmanagement-Tools Terminfindung, Kalender
Selbstorganisation	Identifikation, Definition und Organisation der eigenen Aufgaben, Milestones (Gruppenarbeit)	Information zu Selbstorganisation, v.a. Zeitmanagement	Projektplanungstools Literaturverwaltungsprogramme Dateimanagement (Wikis, Kollaborationstools)
Soziale Kontextualisierung	Einordnung in größeren Forschungskontext Wissenschaftlicher Diskurs Präsentation / Rückspiegelung der Ergebnisse	Wissenschaftlerblogs	Microblogging Austausch mit Experten bzw. der wissenschaftlichen Gemeinschaft Weblogs Diskussion in Foren
Kritisch-reflexive Distanz	kritisch-reflexive Distanz zum Forschungsgegenstand und -prozess Rolle im Forschungsprozess	Wissenschaftliche, öffentliche Peer-Review Wissenschaftlerblogs	Weblogs (öffentlich) E-Portfolios (öffentlich und nicht-öffentlich)

Quelle: In Anlehnung an Dürnberger, Reim und Hofhues (2011) sowie Hofhues (2012).

Analog zu den Merkmalen des forschenden Lernens kann der Lernprozess auch anhand der Aufgaben der Lernenden in den verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses betrachtet werden (vgl. Abbildung 9). Je nach Aufgabe sind dabei andere digitale Werkzeuge und Aufgabenstellungen hilfreich sein. Zu Beginn, z.B. bei der Themenfindung, ist es etwa möglich, die Gedanken in einem Blogbeitrag zu strukturieren oder ein Mindmapping-Tool heranzuziehen. Bei der Literaturrecherche bieten sich vor allem Literaturverwaltungsprogramme an und für die Projektplanung können Projektmanagement-Tools herangezogen werden. Beim Verbreiten der Ergebnisse können Blogbeiträge, aber auch Microblogging genutzt werden. Die folgende Abbildung 9 illustriert beispielhaft verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien in Form von Werkzeugen je nach Phase.

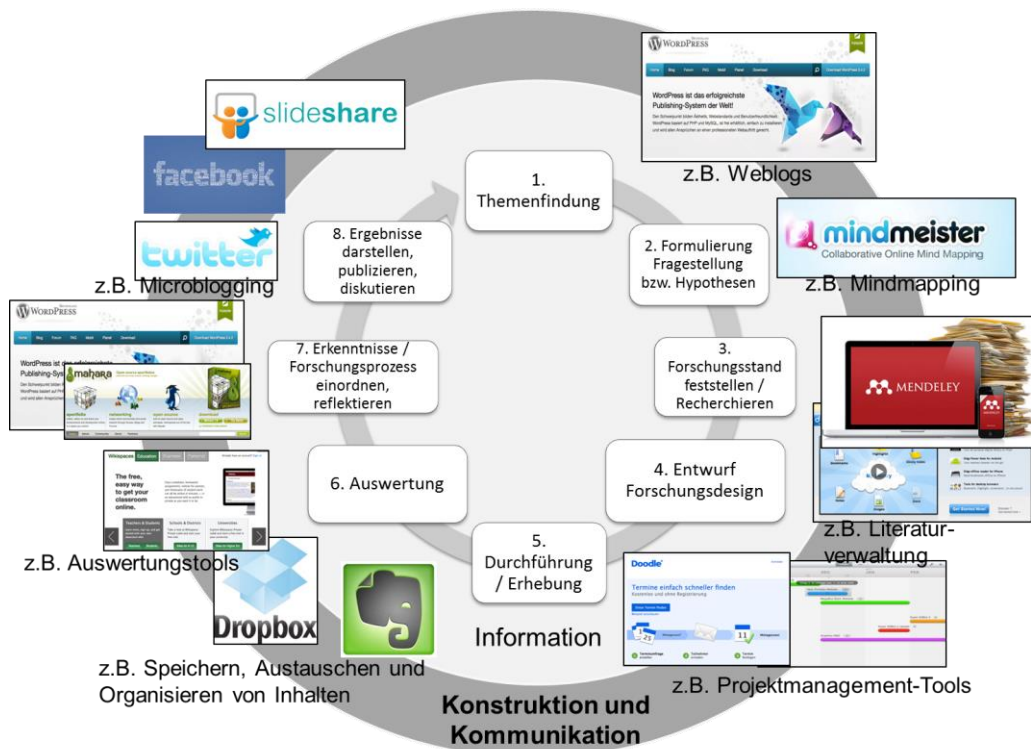


Abbildung 9: Einsatz digitaler Werkzeuge in den Phasen des Forschungsprozesses (Quelle: Eigene Darstellung)

Gerade in den Phasen, in denen – theoretisch und empirisch fundiert – die größten Herausforderungen auf die Lernenden zukommen, bietet sich die Nutzung der Potenziale digitaler Medien als Werkzeuge an. Dazu zählen die Themenfindung und -benennung, die Literaturrecherche und -arbeit sowie die Empirie und das Zeitmanagement (vgl. Kapitel 5.6).

6.4 Grenzen digitaler Medien in Bezug auf das forschende Lernen

Digitale Medien können den Lernprozess beim forschenden Lernen unterstützen oder anstoßen. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass digitale Medien neue, zusätzliche Anforderungen an die Lernenden und Lehrenden stellen, wenn sie in eine Lernumgebung integriert werden. Diese Anforderungen müssen berücksichtigt werden und können einen Nachteil für das forschende Lernen darstellen (Reinmann, 2009, S. 46).

Wenn Lernende vor der Aufgabe stehen, eine ihnen völlig unbekannte und neue Technologie zu verwenden und zusätzlich Freiheitsgrade beim Lernen erfahren, die ihnen vorher unbekannt waren, können sie überfordert sein. Schon allein die Anforderungen, die das forschende Lernen aus lerntheoretischer Sicht an die Lernenden stellt, sind sehr hoch. Wenn aber durch die Integration digitalen Medien weitere Anforderungen hinzukommen, kann sich dies als Überforderung und damit einhergehend als Frustration äußern. Es ist also wesentlich, den Studierenden genug Unterstützung und Erklärung zu bieten, um die Situation meistern zu können (Kopcha, 2010, p. 176). Zudem erkennen auch Studierende häufig nicht den Mehrwert, sondern nur den Mehraufwand eines Medieneinsatzes (Dittler, 2009, S. 211), wie sich in den Interviews insbesondere im Fall Erziehungswissenschaft zeigt (vgl. Abschnitt 5.4).

Auch die Anforderungen an die *Lehrenden* verändern sich und werden mehrdimensional. Neben der Planung und Organisation der Lehre mit mediengestützten Anteilen müssen sie der Kompetenzorientierung Rechnung tragen und E-Learning-Phasen adäquat unterstützen. Für die Lehrenden sind individuelle Betreuung (z.B. in Form eines formativen Feedbacks) und Kommunikation meist mit hohem Arbeitsaufwand verbunden. Hier zeigen sich zudem die Grenzen der virtuellen Lehre, da insbesondere bei Beratung und Feedback ein Fingerspitzengefühl vonnöten ist, das durch die virtuelle Situation (und die damit eingeschränkten Kommunikationskanäle) erschwert wird. Lehrende müssen im E-Learning zusätzlich Inhalte und Ressourcen auswählen und bereitstellen, ggfs. selbst gestalten und aufbereiten. Technische Kenntnisse sind in der Regel von Nöten, aber auch Medienkompetenz und mediendidaktische Fähigkeiten. Erschwerend kommt hinzu, dass der Aufwand gerade beim Auftreten technischer Probleme nur schwer kalkuliert werden kann. Die Betreuer müssen Abläufe kennen, müssen Moderationserfahrung und Erfahrung im Feedback Geben haben (Köhler et al., 2008, S. 490–492). Häufig fehlt es auch an Fachwissen über Einsatzmöglichkeiten und Handhabung von digitalen Medien. Dies zeigte sich auch in den Interviews (vgl. Kapitel 5.6). Dabei wurde klar, dass für die Lehrenden der Einsatz digitaler Medien lediglich die Anreicherung bestehender Szenarien mit E-Learning-Elementen bedeutet und nicht die Integration der Vorteile von Präsenz- und Online-Lernumgebungen. Dass durch die Integration mediengestützten Lernens neue Konzepte für Lernumgebungen notwendig werden bzw. die Präsenzsitzungen für andere Aufgaben genutzt werden können (vgl. Abschnitt 6.1), ist vielen Lehrenden nicht klar. Zudem sind teilweise tiefliegende und schwer veränderbare Einstellungen gegenüber dem Medieneinsatz in der Lehre vorhanden, die gegen einen Einsatz von digitalen Medien sprechen. Diese Aspekte, die den Einsatz digitaler Technologien beeinflussen können, stehen in Abhängigkeit zueinander. Wenn z.B. die Überzeugung besteht, dass der Einsatz digitaler Medien keinen Sinn macht, so werden die Lehrenden auch keine Zeit für die aufwändigere Konzeption einräumen (Kopcha, 2010, p. 176).

So vielversprechend der Einsatz mediengestützten Lernens ist, so kritisch muss er daher auch auf seinen Mehrwert und Nutzen geprüft werden. Digitale Medien sind zwar kaum mehr aus dem Alltag wegzudenken und ihr Einsatz in Lernsituationen wird immer natürlicher (Eimeren & Frees, 2009; Schaffert et al., 2007), didaktisch kreative Settings finden sich aber nur selten an den Universitäten. Arnold et al. (2011, S. 169) berufen sich auf Erkenntnisse der vergangenen Jahre, wenn sie festhalten, dass Studierenden nach wie vor das mit Medien unterstützte Präsenzlernen bevorzugen. Computer und Internet werden zunehmend für die Informationssuche und -verbreitung verwendet, während Diskussion und Präsentation stärker in der Präsenzlehre verhaftet sind. Zudem bevorzugen Studierende die Face-to-face-Betreuung gegenüber der onlinebasierten Betreuung, auch wenn sich die Kommunikationswege, die früher über Sprechstunde oder Telefon stattfanden, zunehmend auf digitale Medien verlagern (Arnold et al., 2011, S. 30–31).

„Es scheint zu den Charakteristika dieses Feldes zu gehören, dass die Potenziale den Realisationen immer weiter voraus sind“, beschreibt Euler (2001, S. 18) das Phänomen, das auch beim Unterstützen der Bachelorarbeit in den vier untersuchten Fällen offensichtlich wird. Auf der einen Seite sind die Potenziale digitaler Medien durchaus bekannt, auf der anderen Seite setzen Lehrende sie aber kaum ein, um den Prozess zu unterstützen oder stoßen sie in der Realität an praktische oder pragmatische Grenzen (Euler, 2001, S. 18).

6.5 Zusammenfassung, Zwischenfazit und Rückbezug zu den Forschungsergebnissen

Neben den Vorteilen des Einsatzes von digitalen Medien in der Lehre, wie der Orts- und Zeitunabhängigkeit, der Möglichkeit der Kombination von synchroner mit asynchroner (computervermittelter) Kommunikation oder der einfachen und kostengünstigen und multimedialen Distribution von Inhalten, zeichnen sich digitale Medien vor allem dadurch aus, dass sie Elemente einer konstruktivistischen Didaktik, wie das forschende Lernen sie erfordert, unterstützen können (Reusser, 2005, S. 174). Dies kann vor allem bei einer so offenen Lernumgebung, wie sie beim Verfassen von Abschlussarbeiten gegeben ist, von Vorteil sein.

Forschendes Lernen bei der Bachelorarbeit ist ein sehr individueller Prozess, der stark selbstorganisiert abläuft. Aus diesem Grund eignet sich mediengestütztes Lernen dazu, die Präsenzanteile zu ergänzen und die Selbstlernphasen zu begleiten und damit die Studierenden bei der Bearbeitung zentraler Herausforderungen, welche aus den Fallstudien ablesbar waren, zu unterstützen. Auf einem grundlegenden Level wird in den Fallstudien von vielen Studierenden eine intensivere Kommunikation gewünscht, sei es mit Lehrenden oder auch mit den anderen Studierenden. Gerade dafür sind digitale Medien prädestiniert. Die *Selbstorganisation*, die *kritisch-reflexive Distanz* sowie die *soziale Kontextualisierung* sind Aspekte, die – so wurde in der Empirie deutlich – stärker betont und unterstützt werden könnten. In Bezug auf selbstorganisiertes Lernen haben digitale Medien den Vorteil, dass sie in der Regel mehr Offenheit ermöglichen und gleichzeitig individuelle Bedürfnisse stärker befriedigen können. Eine höhere Selbstorganisation wird dadurch unterstützt, dass es mehr Möglichkeiten des Monitorings und der Unterstützung gibt, die im Bedarfsfall greifen können. Dabei können digitale Medien so eingesetzt werden, dass die Selbstorganisation fast nicht eingeschränkt wird, das Lernen aber entsprechend unterstützt wird. Auch eine *kritisch-reflexive Distanz* kann durch digitale Medien stärker betont werden. So können Inhalte online präsentiert und diskutiert werden, sie können einer größeren Interessentengruppe zugänglich gemacht oder sogar von Experten begutachtet werden. Insbesondere die Reflexion kann durch digitale Medien angeleitet und umgesetzt werden. Auch eine *soziale Situierung* kann durch mediengestütztes Lernen vertieft und ausgebaut werden. So unterstützen sie eine stärkere Vernetzung der Studierenden untereinander und der Austausch kann zum Teil auf das Netz verlagert werden, wodurch die Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs möglich wird. Zudem ermöglichen digitale Medien die Situierung in einer authentischen wissenschaftlichen Gemeinschaft. Nicht zuletzt kann die Schlüsselkompetenzbezogene Reflexion über digitale Medien angeleitet und begleitet werden. Auch hier *kann* die Perspektive von Mitstudierenden oder Außenstehenden eingebunden werden, dies muss jedoch nicht erfolgen. Zentrale Herausforderungen (vgl. Kapitel 5), wie etwa die Anfangsphasen, das Schreiben oder das Zeitmanagement können durch mediengestützte Aufgaben begleitet und unterstützt werden.

Bei der Nutzung von digitalen Medien zur Unterstützung forschenden Lernens bietet es sich an, zwischen der Nutzung digitaler Ressourcen, welche auf Information abzielen und digitaler Werkzeuge, welche die Kommunikation und Konstruktion ermöglichen, zu unterscheiden. Zudem ist es ratsam, sich die verschiedenen Phasen des forschenden Lernens vor Augen zu führen und entsprechend der Anforderungen in diesen Phasen bestimmte Tools, aber auch Aufgabenstellungen auszuwählen.

Neben den genannten Vorteilen der digitalen Medien bleibt einzuschränken, dass ein stärkerer Medieneinsatz in der Regel mehr Zeit und Aufwand für den Lehrenden bedeutet. Je nach Kenntnisstand muss er sich mit didaktischen und technischen Möglichkeiten des Medieneinsatzes auseinandersetzen und Aufgaben und Inhalte konzipieren. Aber auch die Lernenden sind gefordert

und diese Herausforderung, die sich aus der Bedienung digitaler Medien ergeben kann, muss in der Betreuung berücksichtigt werden.

Um eine Lernumgebung zu gestalten, genügt es jedoch nicht, sich an den bisherigen Erkenntnissen zu digitalen Medien, zur Kompetenzförderung und zu forschendem Lernen zu orientieren. Vielmehr müssen viel grundlegendere Erkenntnisse zur Gestaltung von Lernangeboten herangezogen werden. Dieser Schritt wird im nächsten Kapitel vollzogen. Dabei wird versucht, die bisher aufgearbeiteten Erkenntnisse zusammenzubringen und in die schrittweise Gestaltung eines Lernumgebungskonzeptes einzubinden.

7. KONZEPTION EINER LERNUMGEBUNG ZUR UNTERSTÜTZUNG DER BACHELORARBEIT

Wie erwähnt gibt es vielfältige Ansätze zur Unterstützung des Prozesses des Verfassens der Bachelorarbeit (vgl. Kapitel 2.1) sowie bereits einige Erkenntnisse zu Verbesserungspotenzialen der Bachelorarbeit (vgl. Kapitel 2.2; 3.2; 3.4.3; 4.5; 5.6.10). Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die theoretisch und empirisch aufgezeigten Potenziale bzw. Ausbauchancen zu nutzen und in ein Konzept für eine Lernumgebung zu überführen, die das Verfassen von Bachelorarbeiten unterstützt (vgl. Kapitel 1.1). Um dieses Ziel erreichen zu können, ist es in einem ersten Schritt notwendig, zu klären, was die Konzeption im Rahmen der vorliegenden Arbeit leisten kann und was die Zielkategorie ist (Abschnitt 7.1). In einem zweiten Schritt sollte darauf eingegangen werden, wie man bei der Entwicklung einer Lernumgebung vorgeht, was eine Lernumgebung umfasst und wie sie gestaltet werden kann (Abschnitt 7.2). In einem dritten Schritt werden dann die zentralen Elemente einer Lernumgebung genauer beschrieben (Abschnitt 7.3) und basierend auf den theoretischen und empirischen Erkenntnissen der hier vorliegenden Arbeit ein Vorschlag für eine Lernumgebungskonzeption zur Unterstützung der Bachelorarbeit erarbeitet (Abschnitte 7.4 bis 7.6), der durch eine kritische Würdigung (Abschnitt 7.7) abgerundet wird.

7.1 Ziel und Geltungsbereich der Konzeption

Bevor ich in die eigentliche Konzeption der Lernumgebung einsteige, möchte ich einige grundlegende Rahmenbedingungen sowie die Erwartungen an die Konzeption klären. In einem ersten Schritt ist festzulegen, was die nun folgende Konzeption *nicht* umfasst. Darauf aufbauend werde ich in einem zweiten Schritt darauf eingehen, was da Ergebnis des Konzeptionsprozesses ist und was dieses leisten kann.

In der vorliegenden Arbeit wird angestrebt, ein Konzept für eine (medien-)didaktische Lernumgebung zu entwickeln, welches in allen Bachelorstudiengängen der Human- und Gesellschaftswissenschaften eingesetzt werden kann. Dabei wird vornehmlich die Ebene der Lehrveranstaltung ins Auge genommen. Die Konzeption bezieht sich nicht auf die Curriculumsebene, d.h. es werden hier *keine* Empfehlungen ausgesprochen, wie forschendes Lernen im gesamten Curriculum berücksichtigt und gefördert werden kann oder wie das Verfassen der Bachelorarbeit strukturiert vorbereitet werden kann.⁵²

Zu Beginn sollte die Zielkategorie des Konzeptes einer Lernumgebung geklärt werden. Nach Reinmann und Mandl (2006) besteht eine Lernumgebung aus „dem Arrangement von Unterrichtsmethoden, Unterrichtstechniken, Lernmaterialien, Medien. Dieses Arrangement ist durch die besondere Qualität der aktuellen Lernsituation in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht charakterisiert und schließt letztlich auch den jeweiligen kulturellen Kontext mit ein“ (S. 615). Eine Lernumgebung ist das konkrete Produkt eines didaktischen Szenarios (Reinmann & Mandl, 2006, S. 615). Baumgartner (2007, S. 159) und Schulmeister (2006) beschreiben ein didaktisches Szenario anhand des Vergleichs mit einem Theaterstück. So werden neben der eigentlichen Handlung auch die Umgebung und anwesende Personen beschrieben, v.a. wenn sie für die Gestaltung ausschlaggebend sind. „Ein Didaktisches Szenario umfasst die Beschreibung des sozialen, räumlichen und zeitlichen Settings. Der konkrete Detaillierungsgrad wird dabei durch das Lernziel bestimmt: So wie im Skript einer Theaterszene nur jene Requisiten erwähnt bzw. beschrieben werden, die für die Handlung dann auch tatsächlich wichtig sind, so werden im Didak-

⁵² Interessierte verweise ich auf Fall IV als Best-Practice und auf die Ausführungen von Healey und Jenkins (2009).

tischen Szenario nur jene Angaben gemacht, die für die Umsetzung des Lernziels relevant sind“ (Baumgartner, 2007, S. 159). Die didaktischen Szenarien unterscheiden sich nur äußerst geringfügig von der Definition einer Lernumgebung, wie auch bei Reinmann (2011b) ersichtlich wird: „Unter einem didaktischen Szenario versteht man ein komplexes Bildungsarrangement, bestehend aus einer bestimmten Organisationsform (u.a. abhängig von der Institution), einer konkreten Umgebung und einer Lehr-/Lern-Situation, in der mehrere Lehrmethoden zum Tragen kommen“ (Reinmann, 2011b, S. 8). In den nächsten Kapiteln werden die Begriffe des Szenarios und der Lernumgebung daher weitgehend synonym verwendet.

Um die Art des zu entwickelnden didaktischen Szenarios zu klären, hilft es, sich den Entstehungsweg desselben vor Augen zu halten. Reinmann (2013a, S. 134) unterscheidet drei verschiedene Entstehungswege für didaktische Szenarien, wobei die vorliegende Konzeption auf der mittleren Stufe einzuordnen ist:

- *Einmalige didaktische Szenarien* werden für einen konkreten Fall von einem Lehrenden geschaffen, der dabei auf seine Erfahrungen und auch ganz individuelle, kontextabhängige Einflussfaktoren zurückgreift bzw. diese bei der Planung, Entwicklung und Durchführung berücksichtigt.
- *Modellhafte Szenarien* sind „eine Art Standard im Sinne eines bewährten Vorbilds (oder Modells) . . ., das Lehrende auswählen, ggfs. modifizieren, es aber im Großen und Ganzen übernehmen“ (Reinmann, 2013a, S. 134). Modellhafte Szenarien können dabei sowohl induktiv als auch deduktiv entwickelt worden sein. In der vorliegenden Arbeit trifft beides zu: Das Szenario ist modellhaft, soll aber so beschrieben werden, dass es von Lehrenden der Human- und Gesellschaftswissenschaften problemlos angepasst werden kann. Dabei wird das Szenario sowohl aufgrund induktiver als auch deduktiver Erkenntnisse entwickelt.
- Das *typische Szenario* wird mithilfe von Taxonomien entwickelt. Die Taxonomien leiten Entscheidungen und ermöglichen dadurch die Entstehung verschiedener Szenarien, die aber alle auf denselben Entscheidungslogiken basieren (Reinmann, 2013a, S. 134).

Wenn es darum geht, etwas zu entwickeln und diese Konzeption lesergerecht darzustellen, ist es nötig, die Komplexität der tatsächlichen Situation in einer Weise zu reduzieren, dass eine Beschreibung erfolgen kann. Gleichzeitig möchte ich die Beschreibung aber so nachvollziehbar und konkret gestalten, dass sie auch in der Lehrpraxis Anwendung finden kann, d.h. dass Lehrende verschiedene Anknüpfungspunkte entdecken und für sich nutzen können. Dies ist keine leichte Aufgabe sowie ein bekanntes Problem im Rahmen der Didaktik: Die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit konkreten Handlungsszenarien und Anwendungsbeispielen über die Möglichkeiten der Didaktik kann nicht immer reibungslos funktionieren. Häufig stellen sich Entscheidungen, die bei der Planung logisch erscheinen, in der Praxis als nicht durchführbar heraus (Euler, 1996, S. 5). Zudem ist es nie möglich, alle Szenarien und Prozesse einer Lernumgebung vorzusehen und zu planen. Das bedeutet, dass jedes didaktische Modell und jede Beschreibung einer Unterrichtssituation bereits eine Reduktion der in Realität vorhandenen Komplexität darstellt (Mayrberger, 2010, S. 373; s.a. Jank & Meyer, 2005). Häufig ist mit didaktischen Modellen auch eine normative Vorstellung verbunden, wie Lehre zu erfolgen hat, welche Rolle der Lehrende und welche Rolle der Lernende einnehmen muss und welche Elemente die Lernumgebung konstituieren (Euler & Seufert, 2005, S. 7).

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist somit eine Herausforderung, die auch die vorliegende Arbeit prägt.

Damit steht die Frage im Mittelpunkt, was die folgende Konzeption leisten und was sie nicht leisten kann. Einerseits werde ich versuchen – getreu dem Motto ‚one size does not fit all‘ – die Beschreibung so offen wie möglich zu gestalten, sodass sie auch auf verschiedene Kontexte angewendet werden können, aber andererseits so konkret, dass man das Konzept so versteht, um es für die eigenen Zwecke adaptieren zu können.⁵³ Da die Beschreibung sowohl auf theoretischen Erkenntnissen als auch auf empirisch erhobenen Best Practices basiert, werden normative Empfehlungen entsprechend der Implementierung von Innovationen in der Bildungspraxis an einer pragmatischen Umsetzung orientiert, die auch die jeweiligen Rahmenbedingungen sowie die Umsetzbarkeit berücksichtigt (Altrichter & Wiesinger, 2004; Mayrberger, 2013). Diesen Kompromiss gehe ich ein, um die Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen zu können. Häufig ist es so, dass in der Lehrpraxis eine normative Empfehlung aufgrund verschiedenster Umstände nur bis zu einem gewissen Grad umgesetzt werden kann (Euler, 1996; Fullan, 1983). Die dadurch entstehenden Abstriche, die aufgrund der pragmatischen Konzeption durch den Leser wahrgenommen werden können, nehme ich dabei bewusst in Kauf.

Entsprechend knüpfe ich bei der Konzeption an Vorhandenem und Bewährtem an: An einigen Stellen der Empirie zeigt sich, dass die diskursive Ausrichtung des Kolloquiums mit Präsentation und Diskussion des aktuellen Standes der Arbeit bei entsprechender didaktischer Unterstützung sehr gut funktioniert. Zudem stellt sich in dem Fall, in dem es kein Kolloquium gibt, heraus, dass ein solches Angebot in der Lage wäre, vielfältig bestehende Defizite zu decken (z.B. unterstützt implizite Zeitplanung, kann Orientierungshilfen bieten, informellen Austausch unterstützen und fördern, soziale Situierung, kritisch-reflexive Distanz und Problemorientierung besser unterstützen). Eine Sprechstundenbetreuung ist jedoch nach wie vor zentral, denn die Bedürfnisse der Studierenden sind sehr individuell. Eine gezielte Verzahnung beider Ansätze ist also zu empfehlen. Demnach sei hier vorweggenommen, dass die Konzeption kein vollkommen neues Arrangement aufgreift, sondern sich an dieser bestehenden Best Practice orientiert. Dies erleichtert die Umsetzung in der Praxis, da an bereits Bekanntes angeknüpft werden kann. Gleichzeitig sollen jedoch auch die theoretischen Befunde und empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit berücksichtigt und in das Konzept eingearbeitet werden.

Die theoriebasierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Bachelorarbeit (Kapitel 2 bis 3) hat gezeigt, dass das Lernen beim Verfassen der Arbeit durch verschiedene charakteristische Merkmale geprägt ist. Diese Merkmale soll das zu entwickelnde Konzept gezielt in den Fokus nehmen, um sich speziell an den Eigenheiten des forschenden Lernens bei Bachelorarbeiten auszurichten. Demzufolge sollte die Lernumgebung ein Problem an den Anfang stellen und die Problembehandlung schrittweise stützen, ohne jedoch die Problemdefinition oder die Lösung vorweg zu nehmen. Die Lernumgebung sollte das produktive Lernen unterstützen und genug Offenheit ermöglichen, dass selbstorganisiertes Lernen möglich wird. Sie sollte so offen sein, dass sie das Lernen fördert, aber nicht den Lernenden überfordert. Ebenfalls sollte die soziale Kontextualisierung nicht vernachlässigt werden, aber auch die autonome Meinungsbildung und damit eine kritisch-reflexive Distanz gefördert werden. Ebenso gilt es, die Studierenden bei der Bewältigung der Phasen des forschenden Lernens zu unterstützen. Daneben soll das Konzept jene Schlüsselkompetenzen besonders fokussieren, die in Kapitel 4.4 als sowohl für Wissenschaft als auch für den Beruf relevant herausgearbeitet wurden. Die Förderung sollte, wie in Kapitel 4.5. dargelegt,

⁵³ Dies entspricht einem adaptiv-evolutionären Ansatz der Implementationsstrategie nach Fullan (1983), bei welchem eine Innovation im Rahmen der Implementierung den vorgefundenen Rahmenbedingungen angepasst werden soll.

über einen integrativen Ansatz erfolgen, bei welchem die Studierenden zur Reflexion angeregt werden.

Die fallvergleichende Analyse des Phänomens Bachelorarbeit an verschiedenen Universitäten (vgl. Kapitel 5.6) hat zudem gezeigt, dass nur bei einzelnen Betreuern innerhalb der Fälle Ansätze vorhanden sind, Schlüsselkompetenzen gezielt durch Reflexion zu fördern oder das forschende Lernen zu unterstützen. Merkmale des forschenden Lernens, die stärker in einer Lernumgebung berücksichtigt werden sollten, sind die Problemorientierung, die Lernerzentrierung bzw. individuellen Bedürfnisse, die soziale Kontextualisierung sowie die kritisch-reflexive Distanz. Zudem geht aus der Empirie hervor, dass die Potenziale digitaler Medien kaum zur Unterstützung des Prozesses des Verfassens der Bachelorarbeit genutzt werden.⁵⁴

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, diese Erkenntnisse zu integrieren und in ein Konzept für eine Lernumgebung zu überführen, welches forschendes Lernen unterstützt und dabei insbesondere die Schlüsselkompetenzentwicklung fördert. Zudem sollen aufgrund der empirischen und theoretischen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit digitale Medien gezielt eingesetzt werden, um diese Ziele zu erreichen. An dieser Stelle möchte ich ausdrücklich betonen, dass ich die Konzeption zwar aufgrund induktiver und deduktiver Erkenntnisse gestalte, damit jedoch keine Wirkungsgarantie einhergeht. „Didaktisches Design *kann nicht* garantieren, dass erfolgreiche Lernprozesse stattfinden, weil niemand eine künftige Unterrichtssituation in ihrer Dynamik (samt Hindernissen und Konflikten) voraussehen kann“ (Reinmann, 2013a, S. 133, Hervorhebungen i.O.).

7.2 Vorgehens- und Strukturmodelle zur Lernumgebungsentwicklung

Für die Entwicklung von Lernumgebungen gibt es verschiedene Vorgehensmodelle. „Ein Vorgehensmodell ist ein vereinfachtes Abbild der Gesamtheit aller aufeinander wirkenden Vorgänge bei der Entwicklung eines Systems. Es beschreibt auf abstrakte Weise, in welchem Stadium des Entwicklungsprozesses sich ein System befindet“ (Hambach, 2004, S. 320-321). Hambach (2004) verweist auf unterschiedliche, in der Literatur gebräuchliche, synonym verwendete Begriffe: Prozessmodell und Entwicklungsmodell sind ebenso in Verwendung wie verschiedene Ausprägungen des Instructional-Design-Begriffs (z.B. Instructional-Design-Modelle, Instructional-Systems-Design-Modelle) oder auch des Didaktischen-Design-Begriffs (Ojstersek, 2007, S. 16). Das im englischsprachigen Ausland entstandene Instructional Design fokussiert stark die Umsetzungs- und Technikperspektive und zielt darauf ab, Praktikern Hilfestellungen für die Entwicklung von Lernumgebungen an die Hand zu geben (Niegemann, 2004; Schnotz et al., 2004). Im deutschsprachigen Raum wird heute der Begriff didaktisches Design bevorzugt (Flehsig, 1979; Reinmann, 2011b). Ein didaktisches Design umfasst in der Regel die Konzeption bzw. Gestaltung von Lernumgebungen und greift dabei auf didaktische Modelle und Theorien zurück. Didaktisches Design steht sowohl für einen Bereich der allgemeinen oder Fachdidaktik als auch für das konkrete Design einer Lernumgebung (Reinmann, 2011b). Didaktik kann eine deskriptive oder eine präskriptive Komponente haben, je nachdem, wie man didaktische Modelle einsetzt. So haben sich in Deutschland vor allem deskriptive Ansätze entwickelt, die helfen, eine Lehrveranstaltung zu beschreiben. Als präskriptive Modelle gelten z.B. Empfehlungen, wie der problemorientierte Unterricht in sieben Schritten gestaltet werden soll (Schnotz et al., 2004, S. 128).

⁵⁴ Die Entwicklung erfolgt anhand der in dieser Arbeit gewonnenen theoretischen Befunde und empirischen Erkenntnisse, jedoch können meine eigenen Erfahrungen in der Lehre die Entscheidungen beeinflussen. Genauere Ausführungen zu den mich prägenden Lehrerfahrungen finden sich im Schlusskapitel.

Wenn es darum geht, eine Lernumgebung zu gestalten, ist es hilfreich, ein Vorgehensmodell zu wählen, durch welches die Entwicklungsschritte und Entscheidungen strukturiert werden (Arnold et al., 2011, S. 119). Allerdings existieren mittlerweile die verschiedensten Ansätze und Modelle, die bei der Gestaltung und Entwicklung von Lernumgebungen helfen sollen, das eine ‚Wahre‘ hat sich noch nicht durchgesetzt. Je nach Bedarf greifen Didaktiker wahlweise auf verschiedene Ansätze zurück oder mischen diese (Schnotz et al., 2004, S. 142). Vorgehensmodelle beinhalten in der Regel verschiedene Schritte, die sich auf abstrakter Ebene stark gleichen (Dörr, Mackeprang & Küster, 2003; Köhler et al., 2008, S. 487; Niegemann et al., 2008):

1. Analyse (Bedarfs- und Ressourcenanalyse, Analyse der Lernereigenschaften etc.),
2. Design (Auswahl der Lehrziele, -inhalte, -methoden und -medien),
3. Entwicklung und Produktion des Angebots und der konkreten Inhalte, Aufgaben und Medienangebote,
4. Durchführung/Erprobung,
5. Evaluation und Revision.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die ersten zwei der hier festgehaltenen fünf Schritte. Produktion, Durchführung wie auch Evaluation müssen mangels Zeit und Einsatzmöglichkeiten anderen überlassen werden. Aber auch der erste Schritt – die Bedarfsanalyse und Lerneranalyse – kann nur auf abstrakter Ebene umgesetzt werden, da das zu entwickelnde Lernumgebungskonzept keinen speziellen Studiengang als Anwendungskontext wählt (Lerneranalyse siehe nachfolgender Abschnitt).

Die auf den Prozess bezogenen Vorgehensmodelle werden durch Strukturmodelle ergänzt, die den Aufbau einer Lernumgebung beschreiben (Euler & Hahn, 2007, S. 47). Soll es darum gehen, eine Lernumgebung so zu gestalten, dass sie den Lernenden in seinem Lernprozess unterstützt, ist es wichtig, zu wissen, aus welchen Elementen sich eine Lernumgebung zusammensetzt. Diese Elemente haben einen Einfluss auf den Lernerfolg und können durch den Lehrenden gestaltet und modifiziert werden. Nach Ullrich (2005) besteht eine Lernumgebung aus *Akteuren*, also dem Lernenden und den anderen, den Lernprozess beeinflussenden Individuen (Mitlernern, Lehrender) sowie aus *Ressourcen* (Medien, Materialien, Inhalten), durch welche der Lernprozess unterstützt wird (Ullrich, 2005, S. 34). Euler und Bauer-Klebl (2006) kommen zu dem Schluss, dass eine Lernsituation „sowohl durch äußere Bedingungen (z. B. zeitliche, räumliche und institutionelle Gegebenheiten) als auch durch die in der Situation agierenden Personen (Wissen, Werte, Emotionen usw.) konstituiert wird“ (Euler & Bauer-Klebl, 2006, S. 36). Die *äußeren Bedingungen* schließen auch Aspekte wie Raum-, Curriculums-, oder Ausstattungsvorgaben (z.B. Beamer, LMS vorhanden) mit ein. Weitere Elemente sind bei Euler und Bauer-Klebl (2006) die *zeitliche Dimension* (z.B. der Bearbeitungszeitraum der Bachelorarbeit) sowie eine *übergeordnete Zielsetzung* (das Erstellen des Produktes „Bachelorarbeit“ und die Kompetenzentwicklung). Die eigentliche Lernumgebung konstituiert sich jedoch aus (*Lehr-*)*Zielen, Inhalten, Methoden und Medien* (Jank & Meyer, 2005, S. 263). Methoden, Materialien (also Inhalte) und Medien können in Abhängigkeit der Lehrziele gezielt ausgewählt und gestaltet werden.

Für die Gestaltung didaktischer Szenarien bietet sich neben der Unterscheidung in Materialien, Medien und Methoden auch eine etwas andere Perspektive an, die stärker fokussiert, welche didaktischen Handlungsoptionen ein Lehrender in der Lernumgebung hat. Reinmann (2013a) unterscheidet zwischen Elementen der Vermittlung, Betreuung und Aktivierung (vgl. Abbildung 10). Dabei schlagen sich Inhalte und Materialien vor allem in der Frage nieder, wie man diese

vermitteln kann. Die Aktivierung fokussiert die prozessuale Seite des Lernens, d.h. sie nimmt Abläufe und Aufgabenstellungen in den Blick. Die Betreuung legt den Fokus darauf, wie das Lernen aus sozialer Sicht gestaltet werden kann (z.B. Peer-Lernen, Kommunikations- und Feedbackprozesse) (vgl. Abbildung 10). Digitale Medien werden dabei nicht als einzelne Entität berücksichtigt, sondern als querliegende, alle drei Elemente betreffende Komponente aufgefasst (Reinmann, 2013a, S. 136). Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Elemente der Lernumgebung und spezifiziert in Anlehnung an die Ausführung in Kapitel 6 die jeweilige Rolle der digitalen Medien zur Information, Kommunikation und Konstruktion.

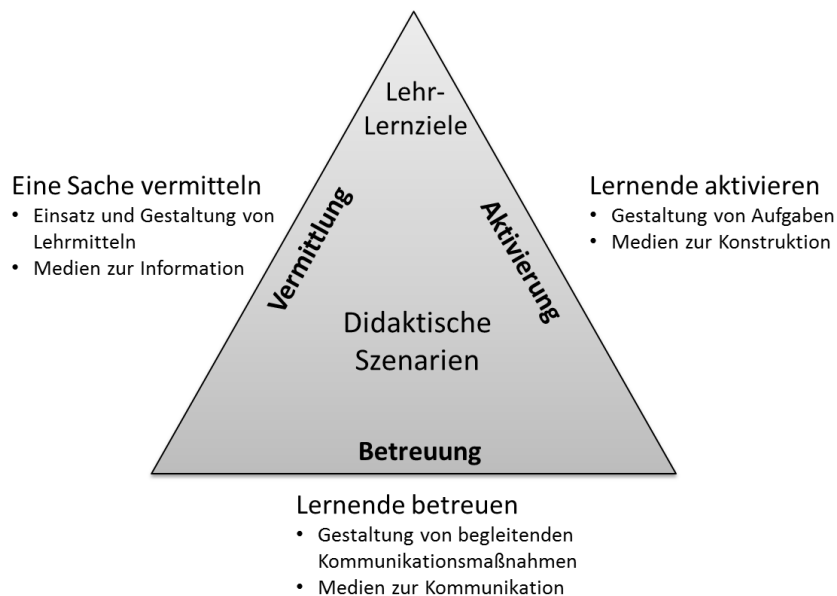


Abbildung 10: Grundfigur für das didaktische Design (in Anlehnung an Reinmann, 2013a, S. 135)

Zentrales Qualitätskriterium für die Gestaltung einer Lernumgebung ist die Kohärenz der verschiedenen Elemente. Diese Kohärenz wird auch als ‚constructive alignment‘ bezeichnet (Biggs & Tang, 2011). Dabei wird davon ausgegangen, dass nur Lernumgebungen, deren Elemente kohärent sind, das Potenzial haben, die gewünschten Lernaktivitäten bei den Lernenden anzustoßen bzw. den Lernerfolg in Bezug auf das Lehrziel zu ermöglichen (Biggs & Tang, 2011). Neben der Kohärenz von Lehrzielen, Methoden und Assessment, ist es mit Reeves (2006, p. 302) wichtig, dass auch die Inhalte und Aufgaben sowie die Rolle der Lehrenden und der Lernenden und die technischen Anforderungen der Lernumgebung in sich kohärent sind. Reinmann (2005a) betont, dass nicht nur die strukturellen Elemente der Lernumgebung, sondern auch die prozessuale Seite des Lernens berücksichtigt werden muss. Mit Reinmann (2005a, S. 138-139) bedeutet Kohärenz auf der Strukturebene, dass die Aufgaben und Inhalte zu den Rahmenbedingungen passen, z.B. Lernumgebungen nicht an den Kompetenzen der Lehrenden vorbei geplant werden. Zudem muss die Lernumgebung für die Lernenden nachvollziehbar, sinnvoll und in sich stimmig sein. D.h. Inhalte und Aufgaben wie auch die detaillierte Ausgestaltung der Lernumgebung müssen passend sein (z.B. wenn ein hohes Maß an Selbstorganisation kommuniziert oder erwartet wird, aber die Lernumgebung wie im Fall der Kommunikationswissenschaft stark anleitet). Auf der Prozessebene wird Kohärenz einerseits dadurch hergestellt, dass die Interventionen mit den grundlegenden Entscheidungen auf der Strukturebene einhergehen, aber andererseits auch, dass die einzelnen Interventionen (z.B. einheitliches Feedback geben, Balance von Selbst- und Fremd-

steuerung) zusammenhängen. Auch diese Prozesse sollten für den Lernenden sinnvoll und nachvollziehbar sein (Reinmann, 2005a, S. 138–139).

Kohärenz sollte also als Qualitätskriterium für die gesamte Lernumgebung gesehen werden. Dazu zählt auch, dass sich die Lernumgebung an den bestehenden Rahmenbedingungen und den Akteuren ausrichtet, wie bereits weiter oben erwähnt wurde. Sowohl Rahmenbedingungen als auch Akteure können durch die Gestaltung einer Lernumgebung in der Regel nicht direkt beeinflusst werden (Reinmann, 2005a, S. 126). Ihre jeweils spezifischen Eigenschaften müssen bei der Konzeption berücksichtigt werden bzw. die Konzeption muss entsprechende Freiheitsgrade beinhalten, um unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Akteuren gerecht zu werden (Schnotz et al., 2004, S. 129).

Um Kohärenz für das zu entwickelnde Lernumgebungskonzept herzustellen, wird daher im Folgenden genauer auf die äußeren Rahmenbedingungen sowie die Akteure der Lernsituation ‚Bachelorarbeit‘ eingegangen. Darauf aufbauend kann genauer auf *die eigentlichen Elemente des zu entwickelnden Lernumgebungskonzeptes* eingegangen werden. Die nachfolgenden Abschnitte beschäftigen sich auf der *Strukturebene* mit Lehrzielen (Abschnitt 7.4) und Elementen der Vermittlung, Aktivierung und Betreuung sowie Überlegungen zum Assessment (Abschnitt 7.5). Nachdem die Elemente des Lernumgebungskonzeptes aus einer strukturellen Perspektive betrachtet werden, widmet sich der anschließende Abschnitt der *Verlaufsebene*, in welchem der Ablauf und die Verknüpfung von Präsenz- mit Onlineanteilen genauer spezifiziert werden (Abschnitt 7.6).

7.3 Rahmenbedingungen und Akteure

Unter die äußeren *Rahmenbedingungen* fallen materielle, kulturelle, räumliche und institutionelle Gegebenheiten, wie etwa Raumvorgaben, Vorgaben zum jeweiligen LMS der Bildungsinstitution, der allgemeine Umgang mit Vorlesungszeiten und Fristen und die Wertschätzung von Studierenden (Euler & Bauer-Klebl, 2006). Hierunter ist auch der Stellenwert der Bachelorarbeit im Studiengang zu zählen sowie die Vorgaben der Prüfungsordnung und der jeweilige Umgang mit diesen Vorgaben (z.B. wer darf korrigieren, gibt es ein Kolloquium, wer hält das Kolloquium; Reinmann & Mandl, 2006, S. 615). In der empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 5) wird deutlich, welche Stolperfallen einzelne organisationale Rahmenbedingungen für die Unterstützung des Verfassens der Bachelorarbeit mit sich bringen können. Diese Rahmenbedingungen bei der Konzeption einer Lernumgebung mitgestalten zu wollen, ist nicht realistisch, da sie kulturell entwickelt sind. Vielmehr kann ich mich darauf beschränken, auszuführen, welche organisationalen Rahmenbedingungen aufgrund der empirischen Ergebnisse sinnvoll und wünschenswert wären:

- Bachelorarbeit sollte von den ECTS-Punkten her aufgewertet werden,
- Ausgestaltung der PO zugunsten der Studierenden (längere Bearbeitungszeit, Betreuung schon vor der Anmeldung),
- Betreuung nur durch von der PO Berechtigte, Note in der Folge auch durch die Person, die tatsächlich betreut. So ist die Situation für den Studierenden klar und der Betreuer kann am besten den Kompetenzerwerb beurteilen.

In Bezug auf die *Akteure* gilt es einerseits ihre Kenntnisse und Erfahrungen zu berücksichtigen sowie andererseits Interaktionen bzw. Arbeits- und Kommunikationsprozesse zu gestalten (Reinmann & Mandl, 2006). Dabei ist vor allem ausschlaggebend, inwiefern die Beteiligten fähig sind, mit neuen Lernformen, aber auch mit technischen Möglichkeiten umzugehen (Mayrberger, 2013, S. 68). Zu den Akteuren zählen zum einen die Lernenden und zum anderen die Lehrenden.

Der Lernende ist die Größe, welche die Anforderungen in Relation setzt, d.h. die Anforderungen zu Über- oder Unterforderungen werden lässt, relativ zu seinen Eigenschaften und Vorkenntnissen. Aus diesem Grund sollte vor der Konzeption einer Lernumgebung eine Zielgruppenanalyse erfolgen (vgl. Niegemann et al., 2008). Für das zu entwickelnde Lernumgebungskonzept ist dies nur eingeschränkt möglich. Es können aufgrund der empirischen Ergebnisse und der Anforderungen des Lernprozesses jedoch Vermutungen angestellt werden. Bei den Studierenden, die eine Bachelorarbeit verfassen, ist vor allem von Interesse, welche Vorkenntnisse sie bereits im Bereich des forschenden Lernens bzw. seiner Kernmerkmale (z.B. Problemorientierung) haben, welche inhaltlichen Vorkenntnisse sie in Bezug auf den Ablauf und die Arbeitsschritte eines Forschungsprozesses vorweisen, wie sich ihre Lernmotivation gestaltet oder wie zielorientiert sie sind. Beachtet werden sollten neben soziodemographischen Merkmalen auch Lerngewohnheiten, Einstellungen und Erfahrungen sowie genutzte Lernorte und Medienzugang (Dörr et al., 2003, S. 174). Weitere Faktoren sind zudem der Lernstil sowie das Gefühl der Selbstwirksamkeit (Brahm, 2010, S. 47) und die Vorkenntnisse in Bezug auf die jeweilige Schlüsselkompetenz.

Die empirische Untersuchung bestätigte, dass es innerhalb der Human- und Gesellschaftswissenschaften Unterschiede – etwa bezüglich der Methodenkenntnisse oder der Erfahrungen mit offenen Lernumgebungen – gibt. Nachdem die Studierenden sich am Ende ihres Studiums befinden, ist davon auszugehen, dass sie bereits vielfältige Lernerfahrungen erwarben und auch mit offenen Lernumgebungen konfrontiert wurden, jedoch noch nie mit einer so offenen Aufgabe. Bei Studierenden im letzten Studienabschnitt ist anzunehmen, dass sie über eine – im Vergleich zu beispielsweise Studierenden im ersten Semester – hohe Selbstorganisationsfähigkeit verfügen. Zudem ist davon auszugehen, dass auch die Informationskompetenz auf einem höheren Level ist, das kritische Denken und die Problemlösefähigkeit können unterschiedlich ausgeprägt sein. Hier hängt es davon ab, wie stark diese Fähigkeiten im bisherigen Studium betont und gefördert wurden. Gerade in Bezug auf den Lernprozess ist davon auszugehen, dass sich die Studierenden bezüglich ihrer „Konzentrations-, Abstraktions-, Perzeptions-, Rezeptions- und Speicherfähigkeit, Erinnerungs- und Reproduktionsvermögen, Transferfähigkeit“ (Euler & Hahn, 2007, S. 152) unterscheiden. Hier sollte die Lernumgebung so ausgelegt werden, dass ein Lernen nach individuellen kognitiven Voraussetzungen möglich wird. Bezüglich der Motivation und Leistungsbereitschaft ist davon auszugehen, dass die Ausgangsmotivation, das Studium mit einer Bachelorarbeit abzuschließen, relativ hoch ist, d.h. dass sie sich an der Lernumgebung im Rahmen ihrer Möglichkeiten beteiligen, da sie ein positives Ende des Studiums anstreben (extrinsische Motivation), aber auch da sie Interesse an ihrem Thema haben (intrinsische Motivation). Bezüglich der Vorkenntnisse im Umgang mit digitalen Medien zeigen die Ausführungen in Kapitel 6, dass Studierende durchaus Medien nutzen, allerdings verstärkt im privaten Bereich und meist eher rezeptiv. Es ist also davon auszugehen, dass der Lehrende bei einem Medieneinsatz ausführlich in die Bedienung digitaler Werkzeuge einführen sowie Metakommunikation betreiben sollte. Digitale Medien stellen hohe Anforderungen an die Fähigkeiten der Lernenden und können für diejenigen mit beispielsweise geringen Fähigkeiten zur Selbstorganisation überfordernd wirken (Grell & Rau, 2011, S. 4).

Übergreifend gesehen ist davon auszugehen, dass es zwar Unterschiede in den Vorkenntnissen gibt, aber im Vergleich zu anderen Lernsituationen eine relativ homogene Zielgruppe vorliegt. Die Studierenden sind in der Regel im selben Alter, befinden sich im selben Studienabschnitt, durchliefen denselben Studiengang. Da die Gestaltungsempfehlungen, die in dieser Arbeit entwickelt werden, in möglichst vielen Kontexten und damit für möglichst heterogene Studierende

gültig sein sollen, wird in der Konzeption versucht, vielfältige Zugänge und individuelle Lösungen vorzuschlagen.

Zu den Akteuren sind neben den Lernenden auch die Lehrenden zu zählen. Diese sind insofern wichtig, als dass sie neben den organisationalen Rahmenbedingungen eine Gelingensbedingung für Lernumgebungen darstellen (Mayrberger, 2013, S. 63). Bei den Lehrenden ist insbesondere die Erfahrung mit konstruktivistischen Lehr-Lernsettings entscheidend. Wie in Kapitel 3.5 angeführt, müssen die Lehrenden beim forschenden Lernen eine andere Rolle einnehmen. Die verschiedenen Ausprägungen und Ausgestaltungsformen kamen in der fallvergleichenden Analyse zu Tage (vgl. Kapitel 5.6). Indiziert ist ein am Coaching orientierter Ansatz, der aber auch Elemente einer Tutor-Rolle enthält (Reusser, 2006). Lehrende müssen über eine hohe mediendidaktische Kompetenz verfügen und gewillt sein, mehr Zeit und Arbeit in die Lehre zu investieren (Mayrberger, 2013).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das zu entwickelnde Lernumgebungskonzept nicht voraussetzungsfrei ist und hohe Anforderungen an die Lehrenden, Lernenden und die organisatorischen Strukturen der Universität stellt. Gerade die Akteure und die Rahmenbedingungen in Form der Organisation sind ausschlaggebend dafür, ob der Einsatz digitaler Lehr-Lernangebote funktioniert oder nicht (Mayrberger, 2013, S. 63–69). Auf Grundlage dieser Überlegungen kann im Folgenden genauer auf Lehrziele, Methoden und Materialien eingegangen werden.

7.4 Lehrziele und -inhalte

Bei der Konzeption einer Lernumgebung ist es wesentlich, in einem ersten Schritt Lehrziele zu definieren, welche durch das Arrangement von Methoden, Materialien und Medien erreicht werden sollen. Dabei ist zu beachten, dass eine Lernumgebung prinzipiell das Potenzial hat, verschiedene Lernziele⁵⁵ (auch auf Ebene der Schlüsselkompetenzen) zu bedienen, im Rahmen der didaktischen Planung jedoch nur einige Lehrziele gezielt angestrebt werden sollten, um die Planung nicht zu überlasten. Wesentlich ist, dass abhängig von den Vorkenntnissen der Lernenden geklärt wird, was das Ziel der Lernumgebung ist (Gibson, 2005, p. 29). Die Definition und Festlegung von Lehrzielen kann mit Hilfe von Taxonomien erfolgen. „Eine Taxonomie ist ein Klassifikationsschema, mit dem man Gegenstände, Prozesse oder Phänomene systematisch nach einheitlichen Regeln oder Prinzipien ordnet. Eine Lehrzieltaxonomie ist also ein Klassifikationsschema, um Lehrziele zu ordnen“ (Reinmann, 2011b, S. 6). Die wohl bekannteste Lehrzieltaxonomie ist die von Bloom (1956) sowie deren überarbeitete Version von Anderson und Krathwohl (2001). Sie unterscheidet die Stufen (1) Kenntnisse, (2) Verständnis, (3) Anwendung, (4) Analyse, (5) Synthese und (6) Beurteilung/Gestaltung. Eine Lehrzieltaxonomie, die diese integriert, jedoch speziell für das Lehrziel der Schlüsselkompetenzen geeignet ist, ist die von Euler und Hahn (2007) (vgl. Tabelle 60). Sie berücksichtigt, dass Schlüsselkompetenzen aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen bestehen und integriert in der Wissenskomponente die Taxonomie von Bloom (1984) bzw. Anderson und Krathwohl (2001). Nach Euler und Hahn (2007) beschreiben die Be-

⁵⁵ In Bezug auf die Verwendung der Begriffe Lehrziele und Lernziele herrscht Uneinigkeit. Einige Autoren argumentieren, dass der Begriff Lehrziele ein veralteter Begriff sei, der dem ‚shift from teaching to learning‘ in konstruktivistischen Lehr-Lernsettings keine Rechnung trägt. Der Begriff müsse folglich als Lernziel benannt werden, um den Fokus auf das Lernergebnis seitens des Lernenden zu legen. Andere (z.B. Reinmann, 2011b) argumentieren, dass Lehrziele dazu dienen, eine Lernumgebung zu konzipieren und demnach eine Hilfe für den Lehrenden darstellen. Der Lehrende kann nur annehmen, welche Ergebnisse er beim Lernenden erreicht und sich nur an den von ihm definierten Zielen ausrichten, weswegen sie als Lehrziele definiert werden.

reiche des Erkennens, des Könnens und des Wertens zusammen das Handeln einer Person und können als Grundlage für die Formulierung von Lehrzielen, die sich auf Schlüsselkompetenzen beziehen, verwendet werden (vgl. Tabelle 61).

Tabelle 60: Lehrziel-Matrix für Schlüsselkompetenzen

Schlüsselkompetenzbereiche	Wissen	Einstellungen	Fertigkeiten
z. B. eine Sachkompetenz	z.B. erkennen verstehen anwenden analysieren bewerten erschaffen	z.B. sich interessieren, sich begeistern	z.B. fertigen; erzeugen, formen
z. B. eine Sozialkompetenz		z.B. tolerieren, respektieren, sich verständigen, durchsetzen	z.B. artikulieren, Feedback geben
z. B. eine Selbstkompetenz		z.B. zulassen sich einlassen	z.B. Strategien einsetzen, routinisieren

Quelle: In enger Anlehnung an Euler und Hahn (2007, S. 135).

Um Empfehlungen für die Formulierung von Lehrzielen auszusprechen, empfiehlt es sich, auf die Ergebnisse der fallvergleichenden Analyse (Kapitel 5.6) zurückzublicken. Es wurde ersichtlich, dass Schlüsselkompetenzen bei der Unterstützung von Bachelorarbeiten in der Regel kaum in Lehrzielen enthalten sind: Weder auf der formalen Ebene (Prüfungsordnungen und Modulhandbücher), noch auf der Ebene der didaktischen Gestaltung der einzelnen Lernumgebungen: Die Beschreibungen in Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern sind wenig spezifisch und nicht auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen ausgelegt. Auch die Veranstaltungsbeschreibungen der BA-Kolloquien (z.B. F2D2, F2D3) in den einzelnen Fällen enthalten keine konkreten Lehrziele und blenden in der Regel Schlüsselkompetenzen (bis auf die Selbstorganisationsfähigkeit) aus. Die Lehrenden und Betreuer berücksichtigen laut der Fallstudien Schlüsselkompetenzen höchstens implizit als Lehrziele und unterstützten ihre Entwicklung nicht gezielt. Die befragten Betreuer argumentierten zudem meistens in Richtung der Bewältigung des Prozesses Bachelorarbeit, d.h. in Bezug auf das Produkt und die unmittelbar damit verbundenen Aufgaben und weniger in Bezug auf die Förderung von Schlüsselkompetenzen als explizites und bewusst angestrebtes Lehrziel – obwohl forschendes Lernen als besonders kompetenzförderlich gilt.

In Kapitel 4.5.1 wurde zudem festgehalten, dass für das forschende Lernen eine integrative, d.h. fachnahe Vermittlung von Schlüsselkompetenzen empfehlenswert ist. Bei diesem Ansatz ist es jedoch wichtig, dass neben den fachspezifischen Lehrzielen auch Lehrziele definiert werden, die die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen fokussieren.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen werden für das zu entwickelnde Lernumgebungskonzept die Kompetenzbereiche, die in Kapitel 4.4 der vorliegenden Arbeit als für Wissenschaft und Beruf relevant definiert wurden, als Lehrziele festgehalten. Es handelt sich dabei um die (1) Informationskompetenz, (2) die Selbstorganisationsfähigkeit, (3) das kritische Denken und (4) das Problemlösen. Diese Lehrziele können in Anlehnung an die Ausführungen aus Kapitel 4.2 noch genauer spezifiziert werden, um sie mit konkreten Anforderungen in Verbindung zu bringen. Dazu dienen die in Kapitel 4.4 angeführten Operationalisierungen der jeweiligen Schlüsselkompetenzbereiche (vgl. Tabellen 3-5). Anhand dieser Operationalisierungen werden in der nachfolgenden Tabelle Lehrziele aufgeschlüsselt nach Elementen des Erkennens, des Könnens und des Wertens dargestellt und die Lehrziele mit Aufgaben verbunden, die im Rahmen des Verfassens

der Bachelorarbeit erfolgen. Es wurde darauf verzichtet, ein bestimmtes Niveau der operationalisierten Schlüsselkompetenzen zu formulieren, da dies bisher weder theoretisch noch empirisch überzeugend gelöst ist. Zudem bleibt zu erwähnen, dass sich die Beschreibung der Lehrziele auf einer abstrakteren Ebene befindet. Die Operationalisierungen in den Tabellen 3-5 in Kapitel 4.4 werden noch konkreter. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde in der nachfolgenden Tabelle jedoch eine verkürzte Darstellung gewählt.

Tabelle 61: Lehrziele der Lernumgebung nach Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen und in Verbindung mit Aufgaben

Schlüsselkompetenzbereiche	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen	Aufgaben, die dies erfordern
Informationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> Wissen, wie man Informationen abrufen und bewerten kann Wissen, wie Informationen genutzt und eingesetzt werden können 	<ul style="list-style-type: none"> Informationen abrufen und bewerten können Informationen nutzen und einsetzen können 	<ul style="list-style-type: none"> Relevanz von Qualitätskriterien für Informationen erkennen Ethische und rechtliche Fragen bei der Informationsnutzung berücksichtigen 	<ul style="list-style-type: none"> Themenfindung Forschungsstand Recherchieren Forschungsdesign und Erhebung Ergebnisinterpretation Reflexion des Vorgehens
Selbstorganisationsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Wissen und verstehen, wie man Ziel- und Zeitmanagement betreibt und wie Erreichungsindikatoren zu definieren sind Wissen, wie man selbstständig arbeitet und auf was man dabei achten muss Wissen über selbstorganisiertes Lernen (Strategien, Besonderheiten etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Kurzfristige und langfristige Ziele setzen, mit Erreichungsindikatoren versehen und auf einander abstimmen können Aufgaben selbstständig definieren, priorisieren und abschließen Selbstorganisiert Lernen planen, durchführen und beobachten 	<ul style="list-style-type: none"> Zeit- und Zielmanagement als wichtig für eine zielgerichtete Aufgabenbearbeitung erkennen Selbstständig arbeiten wollen und Verantwortung übernehmen wollen Wille und Initiative zeigen, die eigenen Fähigkeiten immer weiter zu entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> Erstellen des Exposés mit Zeitplan Einhalten des Zeitplans Selbstorganisierte Erarbeitung von Inhalten bei Themenfindung, Recherche etc. Reflexion des Vorgehens
Kritisches Denken und Problemlösefähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Wissen, wie man effektiv argumentiert, verschiedene Argumentationsarten kennen Wissen, wie Teile des Ganzen miteinander interagieren Wissen, wie man verschiedene Argumente, Indizien, Behauptungen und Perspektiven analysiert und wie man sie synthetisiert Wissen, wie man Probleme definieren, eingrenzen und lösen kann 	<ul style="list-style-type: none"> Verschiedene Argumentationsarten passend zur Situation einsetzen können Zusammenhang einzelner Teile eines Ganzen bei der Durchführung von Problemlösungen berücksichtigen können Informationen interpretieren und Schlussfolgerungen ziehen können Verschiedene Arten unbekannter Probleme auf sowohl konventionelle als auch innovative Art und Weise lösen 	<ul style="list-style-type: none"> Wille, das Zusammenspiel einzelner Teile zu durchschauen Initiative, Argumentation zu analysieren und zu evaluieren Folgerichtige Schlussfolgerungen und Interpretationen ziehen wollen Initiative, komplexe Probleme angehen und lösen zu wollen 	<ul style="list-style-type: none"> Themenfindung Forschungsfragen konkretisieren Forschungsstand recherchieren Forschungsdesign entwickeln Erkenntnisse interpretieren und reflektieren Ergebnisse darstellen und diskutieren Reflexion des Vorgehens

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Euler und Hahn (2007, S. 135).

Anhand dieser Lehrziele kann das Lernumgebungskonzept so geplant werden, dass die Schlüsselkompetenzen, die durch die Aufgabe des Verfassens der Bachelorarbeit nötig werden, gezielt fokussiert werden. Die Lehrenden erhalten dadurch einen Überblick über die Entwicklung besagter Schlüsselkompetenz und können so individuelle Unterstützung anbieten und die Lernenden durch Reflexion bei der Entwicklung der Schlüsselkompetenzen unterstützen. Die Fokussierung dieser überfachlichen Lehrziele kann zudem helfen, die Prüfung (vgl. Abschnitt 7.5.4) stärker als bisher auf die Prozessebene auszurichten. Daher soll nicht nur das Produkt – die fertige Bachelorarbeit – im Mittelpunkt stehen, sondern im Sinne der Kohärenz von Lehrzielen, Methoden und Assessment (s. oben) auch die Prozessebene. Auf Grundlage der spezifizierten Lehrziele kann in einem nächsten Schritt die Struktur des Lernumgebungskonzeptes entwickelt werden.

7.5 Strukturebene

Die Elemente der Vermittlung, Aktivierung und Betreuung stellen, zusammen mit den Lehrzielen und dem Assessment, das Herzstück einer Lernumgebung dar. Im Folgenden wird daher die Struktur des Lernumgebungskonzeptes anhand dieser Elemente erarbeitet. Im Rahmen der Konzeption wird bei den Elementen der Aktivierung, Vermittlung und Betreuung aufgezeigt, welche Merkmale des forschenden Lernens mit den jeweiligen Aspekten unterstützt werden, sodass in die in Abschnitt 7.1. definierten Ziele der Lernumgebung erreicht werden. Zudem werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung (Kapitel 5) sowie theoretische Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit herangezogen, um Gestaltungsentscheidungen zu begründen. Abschließend folgen einige Überlegungen zum Assessment.

7.5.1 Elemente der Vermittlung

Die Elemente der Vermittlung fokussieren die Auswahl, Aufbereitung und Gestaltung von Materialien zur Informationsweitergabe. Als Lehrender entscheidet man sich dabei für verschiedene Formate und Darstellungsformen von Inhalten, aber auch für verschiedene Strukturierungsmöglichkeiten (Reinmann, 2013a, S. 136). Die Vermittlung wird in der Regel durch Elemente der Aktivierung und der Betreuung ergänzt. Dabei müssen diese drei Elemente nicht zwangsweise den gleichen Umfang in der Lernumgebung einnehmen. Vielmehr ist abhängig von den Lehrzielen und den Vorkenntnissen der Lernenden ihr Verhältnis zu bestimmen (Reinmann, 2013a, S. 136). Trotz unterschiedlicher Gewichtung beeinflussen sich Aktivierung, Vermittlung und Betreuung gegenseitig und müssen daher immer zusammen gedacht werden, auch wenn sie hier in getrennten Unterkapiteln behandelt werden.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich beim forschenden Lernen um ein Lernkonzept, das einen hohen Anteil an Produktivität der Lernenden erfordert und bei dem weniger die Vermittlung von Wissen durch den Lehrenden als vielmehr die selbstständige Erarbeitung von Wissen durch die Lernenden im Mittelpunkt steht (vgl. Kapitel 3.2). Damit wird von vornherein ein Schwerpunkt auf die Aktivierung und Betreuung gelegt und die Vermittlung nimmt eine weitaus weniger prominente Funktion ein.

Für die Entwicklung des Lernumgebungskonzeptes ist es zunächst wichtig, die theoretischen Erkenntnisse und empirischen Befunde der vorliegenden Arbeit zu berücksichtigen. Die fallvergleichende Analyse zeigt, dass der Bedarf und das Angebot an Vermittlungselementen von Studiengang zu Studiengang unterschiedlich ist und vor allem damit zusammenhängt, ob die Studierenden in früheren Semestern schon gezielt auf die Aufgabe der Bachelorarbeit vorbereitet werden oder ob die Lehrenden der Meinung sind, dass die Vermittlung von Inhalten nicht zu ihren

Aufgaben bei der Unterstützung von Bachelorarbeiten gehören (vgl. Kapitel 5.6). Aus diesem Grund zeigen die drei Fälle, die über ein Kolloquium verfügen, auch jeweils unterschiedliche Ansätze, was die Einbindung von Informationen betrifft. Vermittlung ist einerseits fester Bestandteil des Angebots, andererseits wird nur bei Bedarf und ad hoc auf Anfragen der Studierenden reagiert oder die Vermittlung ist gar kein Teil der Lernumgebung. Zudem decken die Interviews auf, dass der Bedarf der Studierenden sich sehr unterschiedlich gestaltet.

Um dieser Unterschiedlichkeit gerecht zu werden, setzt das entwickelte Lernumgebungskonzept auf eine bedarfsorientierte und selbstorganisierte Nutzung von Materialien. D.h. die Materialien werden prinzipiell bereitgestellt, die Nutzung ist aber nicht obligatorisch. Vielmehr soll zu passenden Zeitpunkten (z.B. im Rahmen der Betreuung oder Aktivierung) auf die Materialien verwiesen werden, sodass die Lernenden bei der Bewältigung der Herausforderungen gezielt darauf zurückgreifen können. Ausnahme dieser bedarfsorientierten Nutzung ist der Beginn der Bearbeitung der Bachelorarbeit (vgl. Verlauf in Kapitel 7.6). Da die Eingangsphase der Bachelorarbeit mit Themenfindung und -fokussierung eher zu wenig unterstützt wird, ist es wichtig, hier ausführliche Informationen zu liefern (vgl. Berning & Schindler, 1993; Holtgrewe, 2008; Kapitel 5.6). Hilfreich sind Hinweise zum idealtypischen Ablauf, zu formalen Anforderungen einer Bachelorarbeit sowie organisatorische Informationen und eine Einführung in die Nutzung der eingesetzten Medien, welche z.B. im Rahmen eines Vortrags vermittelt werden können. Abgesehen davon wird die Inhaltsvermittlung jedoch eher nach Bedarf gestaltet. Um Materialien bedarfsorientiert und zeitunabhängig zu nutzen, bieten sich – wie in Kapitel 6 aufgezeigt – digitale Medien an. Neben ihren vielfältigen Repräsentations- und Distributionsformen ist von Vorteil, dass es mittlerweile viele, im Netz frei verfügbare Open Educational Resources gibt, die genutzt werden können. Inhaltlich gesehen kann in Anlehnung an die Ausführungen in Kapitel 6.3.1 spezifiziert werden, welche Materialien für die Unterstützung des forschenden Lernens und der Schlüsselkompetenzentwicklung nötig sind.

- Lernressourcen zum Produkt der Bachelorarbeit umfassen vorhandene Informationsblätter sowie den Link zur Prüfungsordnung. Hier sollte auch ein Link zu beispielhaften Arbeiten, falls vorhanden, enthalten sein.
- Lernressourcen zu Fachinhalten verweisen auf gute fachspezifische Websites. Diese können hier nicht vorab bestimmt werden, da das entwickelte Lernumgebungskonzept nicht für ein konkretes Fach ausgewiesen ist.
- Lernressourcen zum Prozess enthalten Links zu Informationen zum Zeit- und Projektmanagement und bieten für jede Phase des Forschungsprozesses eine kurze Übersicht zu ihren Herausforderungen und möglichen Lösungswegen an. Beispielsweise sind für die Phase der Themenfindung Informationen dazu, was ein gutes Thema ausmacht oder Tipps, wie man ein Thema findet, zu empfehlen. Für die Phase der Formulierung der Forschungsfragen und Hypothesen sind Informationen dazu hilfreich, was eine gute Forschungsfrage ausmacht etc. Für jede der Phasen können bestimmte Informationsbedarfe durch vorhandene Lernressourcen gedeckt werden.

Lernressourcen zur Unterstützung der Schlüsselkompetenzentwicklung und damit der speziell definierten Lehrziele (Informationskompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit) sind teilweise schon in den Lernressourcen zum Prozess enthalten. Um die Wissenskomponente von Schlüsselkompetenzen (vgl. Kapitel 4.2) abzudecken, müssen sie aber noch ergänzt bzw. vervollständigt werden. So können etwa zusätzlich zu den Informationen zum Zeitmanagement weitere Hinweise zum selbstorganisierten Lernen, effektiven Argu-

mentieren, systemischen Denken, zur Entscheidungsfähigkeit und zur Problemlösefähigkeit zur Verfügung gestellt werden. Wie in Kapitel 4.5.1 dargestellt, ermöglicht dies den Studierenden, bei der Reflexion auf die Informationen zurückzugreifen und sie zu nutzen, um ihre Schlüsselkompetenzen einzuordnen und weiterzuentwickeln.

Da das entwickelte Lernumgebungs-konzept anspruchsvoll ist und nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden bereits Erfahrungen mit allen eingesetzten Methoden und Medien erworben, werden – wie in Kapitel 3.5 und 4.5 betont – Metainformationen zur Verfügung gestellt (Beispielsweise zum Konzept des forschenden Lernens, zur Förderung von Schlüsselkompetenzen durch Reflexion, zur Betreuung, zur Bedienung der eingesetzten digitalen Medien und zum forschenden Lernen und seinen Anforderungen). Wie in den Fallstudien ersichtlich wurde, ist den Studierenden der Beitrag, den das Kolloquium zur erfolgreichen Bewältigung der Bachelorarbeit leistet, häufig nicht bewusst, weswegen dieser Aspekt besonders betont werden sollte.

Berücksichtigung der Merkmale des forschenden Lernens. In dem entwickelten Lernumgebungs-konzept können die Elemente der Vermittlung verschiedene Aspekte des forschenden Lernens vorbereiten und im Sinne eines genetischen Lernens unterstützen. Neben der Ermöglichung von Selbstorganisation wird insbesondere die Lernerzentrierung gestärkt. Die Lernenden können die Materialien nicht nur heranziehen, wann und wo immer sie diese benötigen, sondern auch genau für die Probleme, bei denen sie Hilfe benötigen, um weiterarbeiten zu können. Inhalte unterstützen daneben die kritisch-reflexive Distanz, indem sie aufzeigen, wie man Informationen und sein eigenes Handeln als Forschende kritisch hinterfragt bzw. was dabei hinterfragt werden kann.

Elemente der Vermittlung stehen selten für sich, sondern hängen stark mit Elementen der Aktivierung zusammen. Häufig werden grundlegende Informationen oder Problemstellungen vermittelt, um in Kombination mit einer Aufgabenstellung zu aktivieren (Reinmann, 2013a, S. 136). Aus diesem Grund werden im nächsten Kapitel die Elemente der Aktivierung des zu entwickelnden Lernumgebungs-konzeptes beschrieben.

7.5.2 Elemente der Aktivierung

Elemente der Aktivierung haben zum Ziel, den Lernenden dazu anzuleiten, sich produktiv mit einer Sache auseinanderzusetzen. Je nach verfolgtem Ansatz kann dies direkt über Aufgabenstellungen und Aufträge oder indirekt über die Gestaltung der Lernumgebung erfolgen (Reinmann, 2013b). Es ist schwer, die ‚prozessuale‘ von der ‚sozialen Seite‘ des Lernens zu trennen, da – um bei den Begriffen aus Kapitel 6 zu bleiben – Konstruktion in der Regel auch Kommunikation umfasst und damit die Grenze zwischen aktivierenden und beratenden Elementen verschwimmt.

Bezüglich des zu entwickelnden Lernumgebungs-konzeptes können aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen bereits einige Gestaltungshinweise übernommen werden. So wurde in Kapitel 3 und in der empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 5) deutlich, dass die Aktivierung sich an den Merkmalen des forschenden Lernens und dem Forschungsprozess orientieren sollte. Die charakteristischen Merkmale des forschenden Lernens sind beim Verfassen der Bachelorarbeit eher stark ausgeprägt und sollten dementsprechend durch didaktische Maßnahmen unterstützt werden. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den Merkmalen der Problemorientierung, Lernerzentrierung, sozialen Kontextualisierung und kritisch-reflexiven Distanz, bei denen sich im Empirieteil noch deutliches Ausbaupotenzial zeigte. Zudem sollten die Studierenden bei den in Kapitel 3.4. dargelegten und in Kapitel 5 auch für die untersuchten Fälle bestätigten Herausforderungen unterstützt werden: Themenfindung, Literaturrecherche und -arbeit, Empirie und Zeit-

management. Außerdem zeigte die empirische Untersuchung, dass stärker zur Reflexion angeleitet und damit die Schlüsselkompetenzentwicklung unterstützt werden könnte. Ebenfalls zu den Elementen der Aktivierung zu zählen ist die Ausarbeitung eines Exposés – eine vergleichsweise einfache Aufgabenstellung, die sich im Rahmen der Fallstudien als sehr zielführend herausstellte.

In Kapitel 6 wurden zudem vielfältige Möglichkeiten des Medieneinsatzes beim forschenden Lernen ausgearbeitet, von denen insbesondere der Einsatz der digitalen Werkzeuge für das Anstoßen von Lernaktivitäten relevant ist. Das volle Potenzial digitaler Technologien für den Lernprozess beim Verfassen der Bachelorarbeit kann dann ausgeschöpft werden, wenn die beiden Bereiche – die Präsenzbetreuung und die Unterstützung in den Selbstlernphasen – miteinander verknüpft werden (Ojstersek, 2007, S. 110). Medien sollen daher im zu entwickelnden Konzept nicht unter der Perspektive der Anreicherung, sondern der Integration berücksichtigt werden. Auch in dem vorliegenden Kapitel sollen – wie bei den Elementen der Vermittlung – digitale Medien von vornherein mitgedacht und daher direkt bei den jeweiligen Elementen erwähnt werden.

Unter dem Fokus der zu erreichenden Lehrziele – den Schlüsselkompetenzen Informationskompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit – und der damit einhergehenden Gestaltung des forschenden Lernens werden die folgenden Aktivitäten für das Lernumgebungskonzept zur Unterstützung der Bachelorarbeit empfohlen. Diese Aktivitäten sind gegen Ende des Kapitels in einer Tabelle dargestellt (vgl. Tabelle 62).⁵⁶

Präsentation des Standes der Arbeit. Wie erwähnt ist die Präsentation des Standes der Arbeit im Rahmen des Kolloquiums sowohl bewährte Praxis als auch ein wichtiges aktivierendes Element. Um die Lernerzentrierung zu betonen, sollten den Studierenden dabei vermittelt werden, dass die Vorstellung vorwiegend ihnen selbst helfen soll. Wie in der fallvergleichenden Analyse dargestellt, ist es dabei wichtig, dass die Präsentation von den Studierenden nicht als Prüfungsleistung gesehen wird, sondern als Möglichkeit, das eigene Vorgehen kritisch zu betrachten und Hilfe bei Problemen zu erhalten. In der empirischen Untersuchung stellte sich zudem jenes Kolloquium als besonders hilfreich heraus, das sich bei der Präsentation inhaltlich am Ablauf der Bachelorarbeit und damit an den Forschungsphasen orientierte. Aus diesem Grund sollten die Studierenden jeweils Bezug auf die Phase des Forschungsprozesses nehmen und ihre Arbeit in Bezug auf den jeweiligen Schritt präsentieren. Dies hilft den Studierenden, ihr Vorgehen in der jeweiligen Phase kritisch zu betrachten und unterstützt sie bei der für die Selbstorganisation wichtigen Zeitplanung. Gleichzeitig sollte diese Rahmung aber keine zwingende Voraussetzung darstellen. D.h. im Sinne der Lernerzentrierung sollte hier auf hohe Flexibilität bei unterschiedlichen Bearbeitungsfortschritten geachtet werden.

Diskussion im Plenum und in Kleingruppen. In den Sitzungen des Kolloquiums stehen der soziale Austausch und die gemeinsame wissenschaftliche Diskussion und Ko-Konstruktion von Wissen im Vordergrund. An die Präsentation des Standes der Arbeit sollte deshalb eine Diskussion mit den anderen Teilnehmern des Kolloquiums anschließen. In den Fallstudien wurde häufig kritisiert, dass die Diskussion nicht funktionierte. Um eine funktionierende Diskussion zu ermög-

⁵⁶ Nicht alle Aktivitäten liegen dabei auf einer logischen Ebene. Z.B. ist die Anleitung zur Reflexion ein viel umfassenderes Konzept, das durch vielfältige Methoden unterstützt werden kann, während das Verfassen eines Exposés eine sehr konkrete Aufgabe darstellt. Dies liegt unter anderem daran, dass die umfassenderen Konzepte so viel detaillierte Aufgaben und Schritte umfassen, dass sie hier aus platzgründen nicht dargestellt werden können. Zudem stecken in diesen umfassenden Konzepten gerade die Freiheitsgrade, die ich, wie in Abschnitt 7.1. dargelegt, im entwickelnden Lernumgebungskonzept belassen möchte, damit die Implementierung in anderen Kontexten ermöglicht wird. Gleichzeitig sind bestimmte Aufgaben wie etwa das Präsentieren des Standes der Arbeit unverzichtbare Aufgaben im Rahmen der Lernumgebung, weswegen sie einzeln genannt werden.

lichen, müssen die Studierenden die Relevanz der zu diskutierenden Inhalten oder Fragestellungen erkennen. Lehrende können dazu Fragen stellen, die sich auf abstrakter Ebene mit den vorgestellten Inhalten und Problemen beschäftigen und so eine Brücke zu den für die anderen Studierenden relevanten Fragen zu schlagen (Bain, 2004, p. 126). Wichtig ist hier – wie auch die Befunde der Fallstudien zeigen – dass sich der Lehrende zurücknimmt, wodurch ein möglichst authentisches Nachempfinden des Forschungsprozesses unterstützt wird, indem z.B. die Widersprüche oder Unklarheiten nicht immer direkt nach der Präsentation aufgelöst werden. Voraussetzung für eine funktionierende Diskussion ist laut der Fallstudien auch, dass die Studierenden im Thema der anderen ‚drin sind‘. Dies kann dadurch ermöglicht werden, dass es sich um kleine Gruppen handelt, das Kolloquium mehrere Sitzungen umfasst und die Studierenden vor der Präsentation eine Zusammenfassung des aktuellen Standes der präsentierenden Person lesen können (worauf später noch genauer eingegangen wird). Andere Studierende können dann aufgrund unterschiedlicher Vorkenntnisse den Expertenstatus übernehmen, die Informationen aus einer anderen Perspektive beleuchten oder von ihren eigenen Erfahrungen in diesem Kontext berichten. Wenn konkrete Materialien besprochen werden (z.B. Fragebögen, Leitfäden, Daten von Interviews), bietet es sich an, Kleingruppen zu bilden, in denen die Studierenden, die mit ähnlichen Materialien arbeiten, zusammen diskutieren und Lösungswege für aktuelle Herausforderungen finden. Kleingruppen sind vor allem – wie in der empirischen Untersuchung gezeigt werden konnte – sinnvoll, wenn die Studierenden sehr heterogene Themen in ihren jeweiligen Arbeiten behandeln. Zu beachten ist, dass am Schluss einer jeden Sitzung die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit wieder ins Plenum getragen werden. Dies ermöglicht nicht nur dem Lehrenden den Überblick zu behalten, sondern schafft auch Kommunikationsanlässe für informellen Austausch unter den Studierenden und stärkt dadurch die soziale Kontextualisierung.

Abschließende Runde. Ein Kolloquium ermöglicht einen sozialen Lernprozess, d.h. dass die „Lernenden andere Personen wahrnehmen, beobachten und sich miteinander vergleichen“ (Ojstersek, 2007, S. 39). Die Lernenden können beispielsweise aus den Rückmeldungen des Lehrenden oder der anderen Lernenden zu einer Präsentation Schlussfolgerungen für ihre eigene Arbeit ziehen. In den Interviews wurde deutlich, dass die Lernenden diesen Schritt nur selten machen und häufig der Überzeugung sind, Themen und Probleme wären zu verschieden, als dass aus der Problemlösung Konsequenzen für die eigene Arbeit ablesbar wären. Es ist daher wichtig, dass der Lehrende auch durch Fragen aufzeigt, inwiefern sich Probleme ähneln und die Studierenden dazu aktiviert, sich über Konsequenzen bezüglich ihrer eigenen Arbeit klar zu werden (z.B. auch durch die Anleitung zur Reflexion, siehe weiter unten). In Anlehnung an die Fallstudien der Kommunikationswissenschaft und der Psychologie soll dies auch in dem zu entwickelnden Lernumgebungskonzept durch eine ‚abschließende Runde‘ geschehen. Die abschließende Runde bietet allen Studierenden die Möglichkeit, sich dazu zu äußern, was sie aus den Präsentationen und Diskussionen der Sitzung mitnehmen, inwiefern diese Informationen für sie relevant sind bzw. ihnen weiterhelfen und welche Fragen und Schritte sie nun bei ihrer Bachelorarbeit angehen. Dadurch werden insbesondere die Selbstorganisation, aber auch die kritisch-reflexive Distanz und die Problemlösefähigkeit unterstützt. Die abschließende Runde ist somit auch als Instrument der Betreuung zu sehen, da der Lehrende dadurch den Überblick über den aktuellen Stand eines jeden Teilnehmers behält.

Informeller Austausch. Neben den Diskussionsmöglichkeiten im Kolloquium soll das Lernumgebungskonzept das Anstoßen informeller Austauschprozesse fokussieren, um die soziale Kontextualisierung auch außerhalb der Lehrveranstaltung zu stärken. Dabei ist der Übergang zwischen verpflichtenden Aufgaben und optional wählbaren Möglichkeiten und Arbeitsweisen flie-

ßend. In der ersten Sitzung des Kolloquiums⁵⁷ werden basierend auf den ersten Themenideen Kleingruppen gebildet. Die Studierenden sollen innerhalb dieser Gruppe ein weiteres Treffen vereinbaren und Ziele festlegen, die sie bis zu dem Treffen erreichen möchten. Dieses Treffen in einer größeren Gruppe wird nur einmal in den Sitzungen angestoßen. Danach sollen die Gruppenmitglieder sich selbstorganisiert so oft treffen, wie sie möchten. Der Lehrende gibt einige Tipps, wie man diese Peer-Group nutzen kann (z.B. gleichzeitiges Arbeiten in der Bibliothek, nach Rat fragen, gegenseitiges Korrekturlesen). Da sich die Themen noch auseinanderentwickeln können, unterstützt der Dozent im Anschluss die Bildung von Zweierteams bestehend aus Personen mit ähnlichen Themen. Diese Zweierteams sind aufgefordert, selbstorganisiert sehr eng zusammenzuarbeiten und sich regelmäßig zu treffen sowie untereinander auszumachen, wie ihre direkte Unterstützung aussehen soll. Da in vielen empirischen Studien sowie in der vorliegenden Untersuchung von Problemen mit dem Zeitmanagement berichtet wurde, soll sich das Zweierteam gegenseitig helfen, einen Zeitplan zu erstellen, der dann für das Exposé verwendet werden kann. Dieser informelle Austausch dient zum einen der emotional-motivationalen Unterstützung. Zum anderen kann dadurch auch die soziale Kontextualisierung, die kritisch-reflexive Distanz, die Selbstorganisation sowie die Problemorientierung gestärkt werden.

Verfassen eines Exposés. Wie in den Fallstudien (vgl. Kapitel 5.6) ersichtlich wurde, trägt das Exposé einen wichtigen Teil dazu bei, dass die Studierenden das Thema wählen, eingrenzen und einschränken sowie sich über alle nachfolgenden Schritte im Forschungsprozess Gedanken machen. Das Exposé unterstützt damit die Selbstorganisation und das Zeitmanagement, aber vor allem die Problemorientierung, indem es hilft, das (Forschungs-)Problem klarer zu zeichnen, einzugrenzen und untersuchbar zu machen. Zudem kann das Exposé im Rahmen der Betreuung (vgl. nachfolgendes Kapitel) als Betreuungsvertrag gesehen werden.

Angeleitete Reflexion durch virtuelles Coaching. In Kapitel 4 wird deutlich, dass Reflexion besonders dazu geeignet ist, die Schlüsselkompetenzentwicklung zu unterstützen. Zudem zeigt sich in den Interviews der Fallstudien, dass eine Reflexion der Fähigkeiten und Anforderungen bei der Bachelorarbeit erst im Rahmen der Interviews erfolgt, d.h. momentan noch nicht gezielt in die Unterstützungsangebote integriert ist. Vor dem Hintergrund des Lehrziels, Schlüsselkompetenzen fördern zu wollen, wird die Reflexion als eine wichtige Größe in das entwickelte Lernumgebungskonzept zur Unterstützung der Bachelorarbeit aufgenommen. Reflexion kann durch Fragen stimuliert und angeleitet werden. Diese Fragen müssen jedoch nicht in einer 1:1-Situation gestellt werden. In der Regel handelt es sich dabei nämlich um Fragen, bei denen es wichtig ist, dass der Lernende sich darüber Gedanken macht und selbst zu einer Lösung kommt. In Verbindung mit den Potenzialen digitaler Medien bietet sich für diese angeleitete Reflexion daher ein Ansatz an, der auf die Bewältigung schwieriger Situationen abzielt, gleichzeitig aber den Ausbau von Kompetenzen fokussiert (Hartmann, 2004): Das virtuelle Coaching. Virtuelles Coaching ist ein didaktisch vorstrukturiertes, onlinebasiertes Coaching (Geissler, 2008), das didaktisch gestaltete Materialien nutzt, um den Coachee zu unterstützen und bei Bedarf auch auf einen Coach zurückgreift (Ojstersek & Kerres, 2008, S. 60). Arnold (2008) weist explizit auf die Überschneidung zwischen (virtuellem) Coaching und Kompetenzentwicklungsberatung hin, welche das Ziel verfolgt, „jeden Einzelnen stärker in die bewusste Verantwortung für seinen eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu entlassen“ (Arnold, 2008, S. 43). Nach Geissler (2008) unterscheidet sich virtuelles Coaching von ‚regulärem‘ E-Learning dadurch, dass es sich meist um das Lösen akuter Probleme und nicht um intentionales Lernen handelt, dass das behandelte Wissen oder die Prob-

⁵⁷ Eine genaue Übersicht über den Verlauf des Unterstützungsangebotes folgt in Kapitel 7.6.

lemlösungen meist implizites Wissen betreffen und dass Sozial- und Selbstkompetenzen (im Gegensatz zu Fach- und Methodenkompetenzen) im Mittelpunkt stehen (Geissler, 2008, S. 16). Wenn man den Prozess des Verfassens der Bachelorarbeit hier einordnet, zeigt sich, dass er im Überschneidungsbereich von E-Learning und virtuellem Coaching liegt. Denn im Mittelpunkt der Bearbeitung steht meist die Lösung fachlicher *oder* handlungsbezogener Probleme. Es kann *sowohl* explizites Wissen als Lösung, *aber auch* andere Lösungsmöglichkeiten, die dem Lernenden nur implizit bewusst sind, herangezogen werden (z.B. wenn es um Entscheidungen bei der Darstellung oder in der Empirie geht) und es werden neben den Fach- und Methodenkompetenzen – wie im empirischen Teil dargelegt – *auch* Selbstkompetenzen geschult, wobei Sozialkompetenzen wahrscheinlich eher am Rande tangiert werden. Virtuelles Coaching bietet sich also für die Unterstützung forschenden Lernens beim Verfassen der Bachelorarbeit an. Es kann helfen, die in der Untersuchung (vgl. Kapitel 5) erhobenen Herausforderungen beim Verfassen der Bachelorarbeit zu unterstützen, die Kompetenzentwicklung gezielt zu fördern, das kritisch-reflexive Denken zu stärken und es bietet eine gute Möglichkeit, die Studierenden beim selbstorganisierten Lernen zu unterstützen, ohne sie zu stark anzuleiten. Dabei umfasst virtuelles Coaching auch den Einsatz von Coaching-Materialien, „die dem Lerner helfen, sein Motivations- und Lernzeitmanagement und seinen Umgang mit Lerntechniken zu verbessern“ (Geissler, 2008, S. 15). Dies bezieht sich auf die Elemente der Vermittlung, die bereits im vorherigen Abschnitt dargestellt wurden.

Für das virtuelle Coaching mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung und der Unterstützung des Lernprozesses ist vor allem die schriftliche Reflexion relevant. Sie erfolgt in dem zu entwickelnden Lernumgebungskonzept als Antwort auf die Fragen des virtuellen Coachings. Diese Fragen orientieren sich an dem in Kapitel 4.5 vorgestellten Raster, indem sie nacheinander verschiedene Schritte der Reflexion erfordern und sich auf einen bestimmten Reflexionsgegenstand beziehen können. Die Wahl des Gegenstandes kann dem Lernenden überlassen oder durch Fragen gesteuert werden. Da in den Fallstudien deutlich wurde, dass das Verfassen der Bachelorarbeit eine emotionale Komponente umfasst, kann die angeleitete Reflexion mithilfe der in Kapitel 4.5 entwickelten Schritte insbesondere dazu dienen, die beim Lernprozess entstehenden Emotionen aufzuarbeiten und zu nutzen. Zudem unterstützt das Verfassen eines Reflexionsbeitrags mit Euler und Hahn (2007) die Rückkehr zum Erlebten als Ausgangspunkt für die Reflexion. Laut Ojstersek und Kerres (2008, S. 61) fördert gerade die schriftliche Reflexion in Kombination mit asynchroner Interaktion Reflexionsprozesse. Im Rahmen der Reflexion soll daher auch Kommunikation (z.B. Kommentare, Sprechstunde) stattfinden. Kommunikation zählt, vor allem wenn Feedback gegeben wird, eher zu Elementen der Betreuung, weswegen dies im nachfolgenden Abschnitt genauer ausgeführt wird.

Es liegt auf der Hand, dass die einzelnen Elemente der Aktivierung zusammenhängen und sich auch aufeinander beziehen – schließlich sind sie alle Teil einer Lernumgebung. Dabei steht vor allem die Verwebung der Reflexionselemente mit den anderen Aspekten der Aktivierung im Vordergrund: Die Reflexion wird insofern mit der Präsentation verknüpft, als dass der präsentierende Student eine kurze Themenzusammenfassung verfasst und diese per Link mit allen anderen Teilnehmern teilt. So können sich die ‚Zuhörer‘ vorab ein Bild der Arbeit und der aktuellen Probleme machen, aber auch der Lehrende kann ggfs. Materialien oder Hilfestellungen vorbereiten. Zudem ermöglicht dies, wie in den Fallstudien deutlich wurde, die häufig nur schleppende Diskussion in Gang zu bringen und diese nach der Sitzung noch online fortzuführen – etwa wenn sich nach ein paar Tagen Bedenkzeit neue Gedanken zum Thema entwickeln. Es besteht die Möglichkeit, die Reflexion durch Hinweise des Dozenten bereits im Kolloquium anzustoßen und vorzubereiten. Außerdem kann die Reflexion in die Beratung mit einfließen (siehe nächstes Kapitel), indem in

der Sprechstunde darauf Bezug genommen wird, oder indem Peers und Dozenten Feedback geben.

Berücksichtigung der Merkmale des forschenden Lernens. In den Beschreibungen der einzelnen Elemente erfolgte bereits ein Verweis auf die Merkmale des forschenden Lernens, die dadurch berücksichtigt werden. An dieser Stelle wird noch einmal überblicksmäßig zusammengefasst, inwiefern das vorliegende Konzept die Merkmale des forschenden Lernens fokussiert. In Bezug auf das Merkmal der Problemorientierung sollten die Studierenden dazu in die Lage versetzt werden, eigenständig ein Problem zu finden, es zu definieren und einzugrenzen und einen Weg zu finden, dieses Problem zu bearbeiten. Dies erreicht das vorliegende Lernumgebungskonzept dadurch, dass sich die Studierenden ihr Thema selbst suchen und ‚zurechtrücken‘ müssen sowie darüber reflektieren und es zur Diskussion stellen. In der Fallstudie der Kommunikationswissenschaft wurde deutlich, dass die Themenfindung zwar eine schwierige Phase ist, jedoch als bildende Erfahrung für die Informationskompetenz, Selbstorganisation, die Problemlösefähigkeit und das kritische Denken erachtet werden kann. Aus diesem Grund wird auf die eigenständige Themenfindung Wert gelegt. Da sie aber als besonders problematisch gilt (vgl. Kapitel 3.4; Kapitel 5.6) wird sie zudem durch die Kleingruppenarbeit unterstützt. Außerdem wurde versucht, die Lernerzentrierung zu betonen: Die Reflexion, die die persönliche Kompetenzentwicklung und die Bewältigung schwieriger Situationen fokussiert, rückt den Lernenden ins Zentrum. Die Studierenden können die Peer- und Kleingruppenarbeit so nutzen, wie sie ihnen zu dem jeweiligen Zeitpunkt am besten hilft. Auch die Präsentation und Diskussion fokussiert die Bedarfe der Studierenden, indem jene Themen und Probleme diskutiert, geschärft und definiert werden, die der Präsentierende gerade zu lösen versucht. Damit ist das Lernen nach wie vor stark selbstorganisiert, wird aber durch Hilfen zum Zeitmanagement – etwa durch das Erstellen des Exposés oder die Ausrichtung der Sitzungen des Kolloquiums am Forschungsprozess – unterstützt. In Anlehnung an die Ausführungen in Kapitel 5 kann dies als mittlere Selbstorganisation klassifiziert werden. Um die Studierenden bei der Selbstorganisation weder zu über- noch zu unterfordern, wird in dem entwickelten Lernumgebungskonzept versucht, verschiedene Wege anzubieten und somit verschiedenen Fähigkeitsniveaus zu entsprechen. Auch die abschließende Runde am Ende jeder Sitzung soll die Studierenden zu einer selbstorganisierten Weiterarbeit befähigen, ohne sie dabei durch Anleitungen groß einzuschränken. Kritisch-reflexive Distanz wird dadurch gefördert, dass die Studierenden aufgrund der Aufbereitung für die Präsentation einen distanzierten Blickwinkel auf ihre eigene Arbeit erhalten. Gleichzeitig ermöglicht die anschließende Diskussion, dass die Studierenden gemeinsam zu neuen Lösungen kommen (soziale Kontextualisierung) und dass Rückmeldungen der Studierenden oder Lehrenden zur weiteren kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit dem Thema anregen. Die Zweierteam-Peers können eine andere Perspektive auf die aktuellen Fragen und Probleme einnehmen und bei Bedarf den ‚Advocatus Diaboli‘ spielen. Die soziale Kontextualisierung wird durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit und Lösung von wissenschaftlichen Problemen im Rahmen eines regelmäßig stattfindenden, prozessbegleitenden Kolloquiums ermöglicht. Hier wird versucht, die Diskussion stärker zu fördern, indem die Reflexionsbeiträge eingebunden werden und die Studierenden sich schon vorab Gedanken zur Diskussion machen können. Insbesondere der Einsatz von Reflexionselementen berücksichtigt eine soziale Kontextualisierung, die auch autonome Entscheidungen ermöglicht. So kann über die Hinweise der Gemeinschaft nachgedacht und reflektiert werden und der Lernende zu einer eigenständigen und begründeten Entscheidung für oder gegen ein Vorgehen befähigt werden. Der sozialen Kontextualisierung sind jedoch auch Grenzen gesetzt, die vor allem mit Ressourcen- und Zeitmangel zu begründen sind. So wäre eine vertiefte Auseinandersetzung und Diskussion über Ideen und Fragen des Kolloquiums mit der wissenschaftlichen Community (bspw. über twitter)

7. Konzeption einer Lernumgebung zur Unterstützung der Bachelorarbeit

sicherlich sehr hilfreich, aber würde so viel Vorlauf- und Nachlaufzeit benötigen, dass sie hier lediglich als Tipp, aber nicht als fixes Element der Lernumgebung gesehen werden sollte.

Die nachfolgende Tabelle fasst noch einmal alle Elemente der Aktivierung zusammen:

Tabelle 62: Elemente der Aktivierung in dem entwickelten Lernumgebungskonzept

Ansatz	Vorgehen
Präsentation des Standes der Arbeit	<ul style="list-style-type: none">• Lernende dazu auffordern, Präsentation vorzubereiten, die vor allem ihnen selbst hilft (Problemorientierung, Lernerzentrierung)• Studierende sollen sich kritisch-reflexiv mit ihrer Arbeit, ihrem Vorgehen auseinandersetzen und aktiv Feedback der Kommilitonen einfordern
Diskussion im Plenum und in Kleingruppen	<ul style="list-style-type: none">• Studierenden zur wissenschaftlichen Diskussion und zum Feedback-Geben anleiten (z.B. kritisch-provozierende Fragen stellen)• Gemeinsame Erarbeitung von Problemlösungen anleiten (z.B. Diskussion in Kleingruppen)• Einbindung in die wissenschaftliche Gemeinschaft stärken (z.B. durch Hinzuziehen von Experten, etwa über twitter)
Verfassen eines Exposés	<ul style="list-style-type: none">• Studierende sollen behandelte Forschungsfrage, Relevanzbegründung, Aufbau der Arbeit und Zeitplan in einem Exposé festhalten, um sie bei der Selbstorganisation zu unterstützen, aber auch Problemorientierung und kritisches Denken zu fördern
Abschließende Runde	<ul style="list-style-type: none">• Lernende durch Metakommunikation und Fragen zur Übertragung auf eigene Probleme anleiten• Studierende sollen am Schluss der Sitzung abstrahieren und versuchen, die präsentierten und diskutierten Probleme und Lösungen auf ihre eigene Situation zu übertragen und ggfs. Folgerungen für ihr weiteres Vorgehen ableiten
Angeleitete Reflexion durch virtuelles Coaching	<ul style="list-style-type: none">• Anleitung zur Reflexion über Anforderungen des Forschungsprozesses (z.B. über Themenideen und Probleme bei der Themenfindung)• Anleitung zur Reflexion über Schlüsselkompetenzen (z.B. über Informationskompetenz)• Hinweise zu selbstorganisiert nutzbaren digitalen Werkzeugen geben (z.B. Hinweis, dass man twitter nutzen kann, um sich mit Wissenschaftlern über das Forschungsvorhaben auszutauschen)
Informeller Austausch	<ul style="list-style-type: none">• Gruppenbildung (Großgruppe, Zweierteams) anstoßen• Aufzeigen, welche Möglichkeiten es für die informelle Zusammenarbeit gibt (z.B. gegenseitige Hilfe bei Zeitplanerstellung, Kommentare zu Reflexionsbeiträgen verfassen)

Quelle: Eigene Darstellung.

In diesem Kapitel wurden bereits vielfältige Überschneidungen mit Elementen der Betreuung sichtbar: Gerade in Bezug auf die Reflexion ist es wichtig, dass die größtenteils selbstständig durchgeführte Coachingarbeit noch einmal aufgegriffen und in individuellen Feedback-Gesprächen aufgearbeitet wird. Aber auch andere Elemente der Aktivierung wie etwa das Exposé oder die Präsentation und anschließende Diskussion benötigen ergänzende individuelle Betreuung. Das nächste Kapitel widmet sich diesem Aspekt des Lernumgebungskonzeptes.

7.5.3 Elemente der Betreuung

Betreuung erfolgt in der Regel über Kommunikation und schließt häufig das Geben von Feedback mit ein. Feedback muss dabei nicht immer nur vom Lehrenden, sondern kann auch von anderen Studierenden oder der Öffentlichkeit (z.B. wissenschaftliche Community) gegeben werden (Reinmann, 2013a, S. 136). Reinmann (2013b) zählt zum Element der Betreuung auch die emotional-motivationale Unterstützung und die soziale Einbindung, welche vor allem durch zusätzliche Kommunikationsangebote gefördert werden können. Wesentlich ist, dass vor allem in der Betreuung Überschneidungen mit aktivierenden und vermittelnden Elementen auftreten. Dass Betreuung aufwändig ist, liegt angesichts der vielfältigen Aufgaben, die fast immer Kommunikation umfassen, auf der Hand (Reinmann, 2013b, S. 95).

Laut Berning und Schindler (1993) kennzeichnet die Betreuung bei der Abschlussarbeit, dass es sich dabei um einen Kommunikationsprozess handelt, der nicht punktuell, sondern prozessbegleitend erfolgen sollte. Zudem sollte die Kommunikation auf der Metaebene die Reflexion über die Lern- und Forschungsprozesse anregen sowie die persönliche Ebene nicht unberücksichtigt lassen (z.B. Motivationsprobleme, persönliche Schwierigkeiten) (Berning & Schindler, 1993, S. 25). Die empirische Untersuchung (vgl. Kapitel 5) belegt, dass die Betreuung aber häufig problematisch verläuft, z.B. wenn die Passung zwischen Betreuer und Betreutem nicht gegeben ist, zu wenig Metakommunikation erfolgt oder die Erwartungen von beiden Seiten unklar oder ungleich verteilt sind. Ein Best Practice der Fallstudien ist der Einsatz des Exposés als Betreuungsvertrag, der beiden Seiten bezüglich der weiteren gemeinsamen Arbeit Sicherheit gibt. Eine weitere Erkenntnis ist, dass der Prozess des Verfassens der Bachelorarbeit nach wie vor eine höchst individuelle Betreuung benötigt, welche zudem die Schlüsselkompetenzentwicklung berücksichtigt.

Auch bei den Elementen der Betreuung kann der Einsatz digitaler Medien – vorwiegend als medienbasierte Kommunikation – mitgedacht werden. In den Fallstudien zeigt sich, dass die Möglichkeiten digitaler Technologien nicht ausgeschöpft werden. Befragt nach Einsatzmöglichkeiten nannten die Studierenden hauptsächlich ein Forum zur Klärung von Fragen mit Kommilitonen oder auch mit Betreuern. Diese Idee wird im vorliegenden Konzept integriert, da sie unmittelbare Bedarfe der Studierenden deckt und zudem die soziale Kontextualisierung stärken kann.

Folgende Elemente der Betreuung werden in das Lernumgebungskonzept integriert. Sie sind wieder überblicksmäßig am Ende des Kapitels in einer Tabelle zusammengefasst (vgl. Tabelle 63).

Individuelles Coaching und Schlüsselkompetenzentwicklung in Sprechstunden. Die Beratung ist höchst individuell zu gestalten, es gibt jedoch einige Empfehlungen, die auf Grundlage der empirischen Daten ausgesprochen werden können. Um den Beratungsprozess transparent zu gestalten und die Einfeldung in die Rolle als Coach und Coachee zu unterstützen, sollte Metakommunikation zu den Rollen erfolgen. D.h. der Lehrende expliziert, was er leistet, wo die Grenzen seines Handelns sind und was er vom Lernenden erwartet (wie etwa der Betreuer F3B2, Abschnitt 5.4). Umgekehrt sollte auch der Lernende dazu angeregt werden, die Erwartungen und Bedürfnisse, die er an die Beratung stellt, zu artikulieren sowie zu explizieren, welche Art von Betreuung er benötigt. Dies stärkt das Vertrauensverhältnis und verhindert Missverständnisse. Grundsätzlich ist zudem ein Besprechungsanlass hilfreich. Hier können entweder die Reflexionsbeiträge des virtuellen Coachings, ein Themenvorschlag oder akute Probleme als Anlass gesehen werden (die erste Version des Exposés ist ebenfalls ein Reflexionsbeitrag). In einem ersten Schritt sollte im Gespräch daher der Anlass genau geklärt werden: Warum wurde der Termin ausgemacht, was ist das Ziel des Gesprächs, was soll damit erreicht werden? In einem zweiten Schritt strukturiert der Lehrende vorwiegend durch Fragen den Prozess der Zielerreichung derart, dass der Lernende von selbst die Lösung findet (Hartmann, 2004, S. 152). Abschließend wird dann ein stärkerer Fokus auf die Unterstützung der Schlüsselkompetenzentwicklung gelegt: Die Schlüsselkompetenzen, die mit der Zielerreichung in Verbindung stehen, werden herausgearbeitet und die Reflexion bezüglich dieser Kompetenzen weiter angeregt, am besten unter Bezugnahme zu bisherigen Reflexionsbeiträgen. Die Beratung muss nicht ausschließlich im persönlichen Gespräch stattfinden, sondern kann auch zum Teil über digitale Medien ablaufen. Die onlinebasierte Reflexion (vgl. Abschnitt 7.5.3) ermöglicht dem Betreuer, einen tieferen Einblick in den Lernprozess und einen Überblick über den Arbeitsfortschritt zu erhalten. Dies wurde in den Fallstudien von Betreuern des Falles Psychologie gewünscht. Reflexionsbeiträge können zudem durch asynchrone Kommentare mit Feedback versehen werden. Die Kommentare können Rückmeldungen oder

ergänzende Fragen des Lehrenden, aber auch Hinweis von Kommilitonen umfassen (siehe weiter unten bei „Peer-Feedback ermöglichen“).

Exposé als Betreuungsvertrag. Bei der Besprechung des Exposés steht im Vordergrund, dass das Forschungsvorhaben des Studierenden machbar und gut geplant ist. Hier versucht der Lehrende vorwiegend durch Fragen anzuleiten, dabei den Lernenden aber nicht in eine bestimmte Richtung zu drängen, sondern den Studierenden selbst den Weg wählen zu lassen und ihn bei der Entwicklung zu unterstützen. Um Problemorientierung und Lernerzentrierung zu ermöglichen, ist dabei wichtig, dass der Lehrende auch andere Wahrheiten als die eigene zulässt. Der Lehrende unterstützt den Lernenden beim Abwägen verschiedener Optionen und gibt formatives Feedback. Je nach Bedarf können hier auch mehrere Feedbackschlaufen durchlaufen werden, bis das Exposé die Qualität hat, beide Parteien im Sinne eines Betreuungsvertrages abzusichern. Der Studierende hat die Sicherheit, dass er wie besprochen vorgehen und mit dem Konzept nicht Durchfallen kann und der Betreuer weiß, dass der Studierende die Aufgabe bewältigen kann und ihn das Thema nicht überfordert.

Motivation. Neben am Produkt und am Prozess orientierten Beratungen ist es auch wichtig, die emotional-motivationale Komponente nicht außer Acht zu lassen. Dies kann besonders auf der persönlichen Ebene im Einzelgespräch erfolgen (Berning & Schindler, 1993). Motivation wird häufig durch das Gefühl der Unter- oder Überforderung beeinflusst, das bei zu starker Anleitung oder zu großer Offenheit auftritt (Hepworth & Walton, 2009, p. 78–82; Klewin & Kneuper, 2009). Auch die Langwierigkeit der Aufgabe Bachelorarbeit kann eine Motivationsbremse darstellen (Huber, 2009). Um Studierende beim Verfassen der Bachelorarbeit zu motivieren, empfiehlt es sich mit Luck (1998) ihnen das Ergebnis der Aufgabe stets vor Augen zu halten. Dieses kann aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden: Intrinsische Gründe, wie die Erweiterung von Fachwissen können genauso betont werden wie die Arbeit selbst, also die Sicherheit, am Schluss eine Bachelorarbeit, die alle bisherigen Arbeiten in den Schatten stellt, in den Händen zu halten. Daneben kann der Lehrende mit dem Hinweis auf die Publikation motivieren⁵⁸ sowie die Kompetenzen, die erworben werden, aufzeigen (Luck, 1998, p. 139). Die BAK (1970/2009) ergänzt dies noch um Prestige-Motivation, d.h. eine Ehrung und Wertschätzung der Arbeit etwa durch einen Preis. Francom (2010) empfiehlt, den Zusammenhang des unmittelbaren Ziels Bachelorarbeit mit persönlichen Zielen (z.B. berufliche Ziele, Persönlichkeitsentwicklungsziele) aufzuzeigen (Francom, 2011, p. 2).

Ermöglichung von Peer-Feedback. Im Rahmen der Reflexion soll auch Kommunikation stattfinden. Diese kann mit dem Lehrenden, aber auch mit den Peers erfolgen. Peers können die Reflexionsbeiträge lesen und Tipps und Hinweise geben, ihre eigene Interpretation anbieten oder einfach von eigenen Erfahrungen berichten. Dadurch wird der Betreuungsaufwand für den Lehrenden gemindert und der Studierende erhält andere Perspektiven auf sein Vorgehen, wodurch die kritisch-reflexive Distanz unterstützt wird. Diese Kommunikation kann computervermittelt, aber auch face to face bei den Zweierteam-Treffen erfolgen. Auch das Feedback der Kommilitonen zur Präsentation des Standes der Arbeit oder in der Kleingruppe, wenn es um die Themenfindung geht, ist zum Peer-Feedback zu zählen und fördert vor allem die soziale Kontextualisierung und die kritisch-reflexive Distanz beim Verfassen der Bachelorarbeit. Neben der Kommunikation mit den Zweierteam-Peers können durch ein Forum auch die wissenschaftliche Community oder die anderen Studierenden eingebunden werden. D.h. die Studierenden haben hier die

⁵⁸ Häufig erreicht die Abschlussarbeit eine Qualität, mit der sie ohne Probleme publiziert werden kann; Aufgabe der Lehrenden ist es, entsprechende Kanäle zu schaffen und die Studierenden auf diese Möglichkeit hinzuweisen.

Möglichkeit, kurze, organisatorische Fragen zu stellen und sich über Abläufe, formale Fragen etc. auszutauschen. Gleichzeitig können die Studierenden das Forum nutzen, wenn sie ihre Reflexionsbeiträge per Link der Öffentlichkeit zur Verfügung stellen wollen. Wichtig ist, dass die Sichtbarkeit der Reflexionsbeiträge vom Verfasser kontrolliert werden kann. So muss eingestellt werden können, ob der Beitrag a) nur für den Lehrenden, b) für die Peers c) für Lehrende und Peers sichtbar oder d) ganz öffentlich ist. Durch das zusätzliche Forum kann der geschützte Bereich der Reflexionsbeiträge gewahrt werden, was die Intensität und Qualität der Reflexion stärken kann.

Konsolidierung von Peer-Feedback. Ein weiterer Aspekt, der in der Sprechstunde aufgegriffen werden sollte, ist die Nachbesprechung der Präsentation im Kolloquium. Wenn der Studierende, wie gefordert, das Thema vorstellt und vor allem die Aspekte diskutiert, bei denen er sich unsicher ist, kann es laut der Untersuchungsergebnisse aus Kapitel 5 sein, dass ihn die Rückmeldungen der anderen Studierenden verwirren und ihm nicht bei der Bewältigung des Problems helfen. Um den Lernprozess authentisch zu gestalten und dem Lernenden die Möglichkeit zu geben, diese Widersprüche etwa durch Problemlösefähigkeit und kritisches Denken selbst aufzulösen, ist es wichtig, dass der Lehrende nicht alle Unklarheiten sofort in der Sitzung klärt. Denn hier besteht zudem die Schwierigkeit, dass keine Diskussion entsteht, sondern die Präsentation in eine Sprechstunde vor Publikum abgeleitet. Vielmehr werden die Rückmeldungen nach einiger Zeit des ‚Sacken-Lassens‘ in der Sprechstunde nachbesprochen und es wird ggfs. – falls dies der Lernende bis dahin nicht schon selbst geschafft hat – gemeinsam eine Lösung erarbeitet. Dies stärkt die soziale Kontextualisierung des Lernens. Ebenso sollte das onlinebasierte Feedback des Partners aus dem Zweierteam oder der wissenschaftlichen Gemeinschaft aufgearbeitet und sichergestellt werden, dass der Studierende dieses verstanden hat und für sich umsetzen kann.

Abschließende Bewertung des Lernprozesses. Wie in den Fallstudien deutlich wurde, sollte die Phase nach der Bachelorarbeit ebenfalls didaktisch begleitet werden. Um den Lernprozess abzuschließen, ist es wichtig, nach der Abgabe der Bachelorarbeit noch einmal zu rekapitulieren. Die abschließende Bewertung des Lernprozesses soll den Lernenden ermöglichen, ihre Schlüsselkompetenzentwicklung und die Bearbeitung der Aufgabe ‚Bachelorarbeit‘ aus der Retrospektive zu betrachten und Entwicklungspotenziale aufdecken. Es kann also auch besprochen werden, welche der erworbenen Schlüsselkompetenzen für den Beruf relevant sind. Zudem kann die abschließende Bewertung des Lernprozesses einen Fokus auf die Betreuung legen und diese kritisch würdigen. Für den Lehrenden ist es wichtig, Feedback zum Kolloquium aber auch zu den Sprechstunden einzuholen, um die eigene Lehrpraxis zu verbessern. Außerdem sollte der soziale Aspekt des Kolloquiums insofern abgeschlossen werden, als dass die Studierenden, die über die Bearbeitungsdauer aufgefordert sind, einander durch Feedback und Diskussion weiterzuhelfen, sich darüber austauschen, wie dies das endgültige Ergebnis der Bachelorarbeit beeinflusste.

Berücksichtigung der Merkmale des forschenden Lernens. Die Elemente der Betreuung legen einen Schwerpunkt auf die soziale Komponente. Daher wird vorwiegend die soziale Kontextualisierung gestärkt. Feedback der Lehrenden und der Peers und ggfs. auch der wissenschaftlichen Gemeinschaft fördert die Einbindung in einen authentischen Kontext, in dem es vielfältige (Forscher-)Meinungen zum Thema gibt und in dem gemeinsam Wissen konstruiert wird. Reflexionsbeiträge können auch als öffentlich eingestellt werden und beispielsweise über twitter oder über das Forum mit anderen Wissenschaftlern oder Bachelorarbeitschreibenden geteilt werden. Hier kann eine Konversation entstehen, die für beide Seiten fruchtbar ist. Da ein solches Szenario aber stark von der Mitwirkung externer Personen abhängt, muss bei dieser Idee geprüft werden, inwiefern sie im jeweiligen Fach umsetzbar ist (z.B. aufgrund fehlender twitter-Nutzung

unter den Wissenschaftlern, aufgrund fehlender Ressourcen des Lehrenden). Das Feedback der Lehrenden und Peers ist aber auch für die Stärkung der kritisch-reflexive Distanz wichtig. So ermöglichen Rückmeldungen, die eigene Arbeit aus einer anderen Perspektive zu sehen oder zu hinterfragen. Die Lernerzentrierung des forschenden Lernens wird insofern berücksichtigt, als dass die Sprechstunden nur auf Nachfrage stattfinden. Gleiches gilt für die Treffen mit den Peers, die nur dann stattfinden, wenn die Studierenden dies wünschen und organisieren. Die Problemorientierung wird durch die Sprechstunden gefördert, in welchen der Lehrende die Rolle eines Coachs einnimmt und die Studierenden dabei unterstützt, selbstständig Themen zu finden, Themen einzugrenzen und Forschungsprobleme zu formulieren. Die selbstorganisierte Vorgehensweise wird u.a. durch die Ermöglichung von Peer-Feedback sowie Motivation unterstützt, jedoch das Vorgehen nicht zu stark angeleitet. Insbesondere in den Sprechstunden wird zudem die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen fokussiert und die Studierenden werden bezüglich der weiteren Reflexion beraten.

Die nachfolgende Tabelle (Tabelle 63) fasst die Ergebnisse des vorliegenden Kapitels noch einmal zusammen.

Tabelle 63: Elemente der Betreuung

Ansatz	Vorgehen
Prozessbezogenes Coaching und Schlüsselkompetenzförderung	<ul style="list-style-type: none">• Anlassklärung• Lösungsfindung durch Fragen anleiten• Rückbezug zu benötigten Schlüsselkompetenzen• Feedback auf virtuelles Coaching; durch weitere Fragen oder Feedback Reflexion auf eine andere Ebene bringen, interessante Punkte aufgreifen und verfolgen
Motivation	<ul style="list-style-type: none">• Über- und Unterforderung verhindern• Motivationsgründe nennen (Z.B. Publikationsmöglichkeit, absehbares Ende)
Exposé als Betreuungsvertrag	<ul style="list-style-type: none">• Exposé als Art Betreuungsvereinbarung nutzen• Betreuungsverhältnis, Aufgaben und Erwartungen von Coach und Coachee klären (z.B. ob viel Druck / wenig Druck benötigt wird)
Ermöglichung von Peer-Feedback	<ul style="list-style-type: none">• Bestätigung, emotionale Unterstützung• Zweierteams bilden, die gegenseitig Reflexionsbeiträge lesen und inhaltliche und prozesshafte Probleme kommentieren, ggfs. Vorgehen oder Inhalte kritisch hinterfragen• Zusätzliches Forum für das Klären kurzer Fragen
Konsolidierung von Peer-Feedback	<ul style="list-style-type: none">• Feedback aufarbeiten, ggfs. erklären, berücksichtigen• Folgerungen entwickeln helfen
Abschließende Bewertung des Lernprozesses	<ul style="list-style-type: none">• Abschließende Ergebnisse der Bachelorarbeiten vorstellen (z.B. durch Kurzpräsentation)• Feedback zu Sprechstunden und Kolloquium einholen (z.B. durch „Blitzlicht“-Feedbackrunde)• Rückbezug zu erworbenen Schlüsselkompetenzen (z.B. durch Erstellung eines „Kompetenzbaums“ und der Diskussion, welche Kompetenzen für den Beruf wichtig sind)

Quelle: Eigene Darstellung.

7.5.4 Assessment

Auf den ersten Blick scheint das Assessment offensichtlich in der Bewertung der Bachelorarbeit zu bestehen. Jedoch bietet das forschende Lernen noch andere Möglichkeiten des Assessments, die stärker den Lernprozess fokussieren. Zudem fordert das constructive alignment (vgl. oben) die Kohärenz von u.a. Lehrzielen, Methoden und Assessment. Demzufolge kann durch ein Assessment, das auch Schlüsselkompetenzen fokussiert zum einen die Entwicklung derselben gestärkt und zum anderen eine größere Kohärenz der Lernumgebung hergestellt werden. Daher sollte neben der Fokussierung des Produktes Bachelorarbeit auch die prozessbasierte Entwick-

lung von Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten berücksichtigt werden (Macdonald, 2005, p. 86). Für den vorliegenden Fall des Assessments bei Bachelorarbeiten ist es sinnvoll, auch die Reflexionsbeiträge in die Bewertung mit einzubeziehen, da sie die Kompetenzentwicklung abbilden (Pietzsch, 2009, S. 172) und dadurch kein zusätzlicher Aufwand für das Assessment entsteht. Jedoch soll lediglich der abschließende Reflexionsbeitrag, der wesentlichen Erkenntnisse oder Reflexionsergebnisse zusammenfasst, benotet werden, um die restliche Reflexion in einem geschützten Raum ohne Notendruck stattfinden zu lassen. Zusätzlich könnte ein solcher abschließender Reflexionsbericht mitsamt einer Auflistung von Kompetenzbereichen als Form der Zertifizierung der Kompetenzentwicklung dienen. Wie Volk und Miller (2013) anführen, könnte dadurch die Schnittstelle zwischen Universität und Berufsleben gestärkt werden, da sich zukünftige Arbeitgeber dann ein klareres Bild von den Kompetenzen der Studierenden machen könnten.

Die Erkenntnisse der empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 5) sind für das Assessment vor allem in Bezug auf die Rolle des Bewerters relevant. Dadurch, dass die Lehrenden gleichzeitig als Coach und als Prüfer agieren, sind die Lernenden häufig verunsichert und trauen sich nicht, Probleme anzusprechen oder Schwächen zu zeigen. Dieses „Assessment-Dilemma“ (Jenert & Fust, 2012, S. 74) ist eines der großen Probleme konstruktivistischer Lernumgebungen, in denen der Lehrende als Coach auftritt und gleichzeitig die Leistung bewertet und somit zertifiziert werden muss (Cheng & Tang, 2008, p. 224; Volk & Miller, 2013). In den Fallstudien zeichnet sich ab, dass es individuell unterschiedlich ist, ob die Studierenden gerne eine Bewertung durch den Betreuer erhalten oder durch eine dritte Person, die ggfs. nichts von ihren Problemen wusste. Vor dem Hintergrund der Reflexion solcher Probleme und der damit einhergehenden Nutzung der Herausforderungen für die Kompetenzentwicklung ist es aus meiner Sicht empfehlenswert, dass der Betreuer die Arbeit bewertet und die Kompetenzentwicklung stärker in die Note mit einfließen kann.

Wenn der Prozess in das Assessment einbezogen werden soll, stellt sich spätestens bei der Korrektur die Frage, nach welchen Kriterien dieses prozessorientierte Assessment benotet werden sollte. Grundlegende Richtlinien liefert dafür das Reflexionsraster aus Kapitel 4.5. So kann etwa geprüft werden, ob der Reflexionsbeitrag den formalen Kriterien entspricht, d.h. ob die vier Schritte vollzogen wurden und auf welchen Gegenstand sich die Reflexion bezieht. Zudem kann die gewählte Beschreibung mit der vorliegenden Bachelorarbeit verglichen werden, d.h. das Ausgangsproblem mit der Endlösung in Bezug gesetzt werden und darauf basierend Rückschlüsse auf die Kompetenzentwicklung gezogen werden.⁵⁹ Hier ist jedoch zu prüfen, ob ein solches Assessment mit der Prüfungsordnung konform geht, oder ob erst eine Änderung angestoßen werden muss.

7.6 Verlaufsebene

Die Elemente der Vermittlung, Aktivierung und Betreuung sind stärker miteinander verknüpft als es die lineare Darstellungsweise in der vorliegenden Arbeit erkennen lässt, auch wenn an der einen oder anderen Stelle bereits auf den Zusammenhang hingewiesen wurde. Im Folgenden soll nun genau dargelegt werden, wie der zeitliche Ablauf und die Zusammenhänge sind. Dabei wer-

⁵⁹ Viele der Überlegungen basieren auch auf meiner Tätigkeit als studentische Hilfskraft und Lehrende für das Begleitstudium Problemlösekompetenz (Dürnberger & Sporer, 2009), bei welchem ebenfalls versucht wird, über Selbstbeschreibungen die Schlüsselkompetenzentwicklung zu bewerten (siehe weiterführend Sporer, Sippel & Meyer, 2010).

7. Konzeption einer Lernumgebung zur Unterstützung der Bachelorarbeit

den zudem Aufgaben konkretisiert, d.h. spezifiziert, wie oft oder in welchem Umfang ein Element umgesetzt werden kann.

Insbesondere die Betreuung und Aktivierung sind über die onlinebasierten Reflexionsbeiträge eng miteinander verzahnt (vgl. Abbildung 11). In den Kolloquiumssitzungen wird auf Reflexionsanlässe oder auf Lernressourcen verwiesen, in den Sprechstunden wird die Reflexion aufgearbeitet. Ein einfaches Nebeneinander wäre nicht sinnvoll. Gerade bei so komplexen Lernsituationen sollten die Vorteile digitaler Medien so genutzt werden, dass ein integratives und nicht ein angereichertes Konzept entsteht (vgl. Kapitel 6.1). Die nachfolgende Abbildung (Abbildung 11) verdeutlicht den Zusammenhang zwischen den Elementen des entwickelten Lernumgebungskonzeptes.

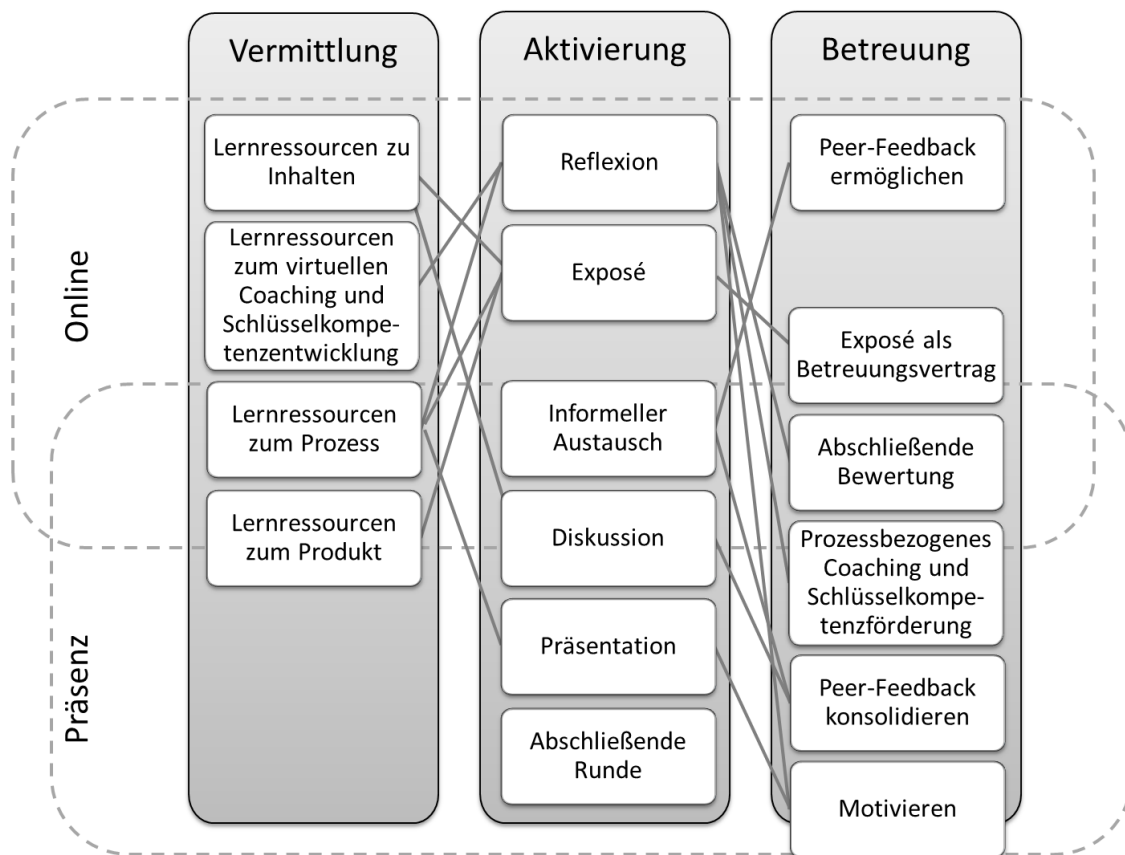


Abbildung 11: Elemente der Vermittlung, Aktivierung und Betreuung und ihr Zusammenhang (Quelle: Eigene Darstellung)

Aus der Abbildung wird nicht nur deutlich, dass es sich um ein integratives Konzept handelt, bei dem es vielfältige Zusammenhänge zwischen den Elementen der Lernumgebung gibt, sondern auch, dass einige Elemente onlinebasiert und andere in Präsenz erfolgen. Um die weitere Darstellung zu strukturieren, ist es hilfreich, den mediengestützten Anteil getrennt von dem Präsenzanteil des Konzeptes zu betrachten. Aufgrund der bereits mehrfach angeführten Erkenntnisse aus der bisherigen theoretischen und empirischen Erarbeitung werden zum einen die Forschungsphasen als Orientierungspunkt für den Ablauf herangezogen und zum anderen wird speziell darauf geachtet, dass die zentralen Herausforderungen bei den jeweiligen Aufgaben inhaltlich und zeitlich berücksichtigt werden.

7.6.1 Ablauf und Aufgaben im Präsenzteil

Der Präsenzteil besteht zum Großteil aus dem Kolloquium. Wie in den Fallstudien (vgl. Kapitel 5.6.) und u.a. von Berning und Schindler (1993) erwähnt, sollte das Kolloquium prozessbegleitend und daher wöchentlich stattfinden, sodass eine fortwährende Betreuung und Unterstützung gewährleistet ist. Da die Anfangsphase – die Themenfindung- und -konkretisierung – eine zentrale Herausforderung darstellt und bisher zu wenig unterstützt wird, sollte das Kolloquium unbedingt vor der offiziellen Bearbeitungszeit, die mit der Themenanmeldung beginnt, starten. Dadurch kann auch der in Kapitel 2.3. erwähnte ‚context of discovery‘ zumindest durch ein formales Angebot gerahmt werden. In den Fallstudien schlägt F4B4 vor, ein ‚kreatives Milieu‘ im Rahmen des BA-Kolloquiums zu schaffen und genug Zeit einzuplanen, um diesen schwierigen Prozess zu unterstützen. Das entwickelte Lernumgebungskonzept besteht daher aus mindestens acht Sitzungen, wobei die ersten zwei Sitzungen *vor der offiziellen Anmeldung*, die letzte Sitzung *nach* der Abgabe und ca. fünf Sitzungen *während* der offiziellen Bearbeitungszeit der Bachelorarbeit stattfinden sollten (vgl. Ablauf in Tabelle 64). Dabei möchte ich betonen, dass es gerade was die Anzahl der Sitzungen betrifft, einen großen Gestaltungsspielraum gibt, der je nach Einsatzort ausgelotet werden kann. Eine Umsetzung wie in Fall IV ist zwar wünschenswert, jedoch vor dem Hintergrund knapper Personal- und Lehrdebutatsressourcen wahrscheinlich in den meisten Studiengängen nicht realisierbar.

Die *Sitzungen während der Bearbeitungszeit* beinhalten in der Regel die aktivierenden Elemente der Präsentation des Standes der Arbeit, der Diskussion im Plenum und in Kleingruppen, die abschließende Runde sowie das Verfassen des Exposés und das Anstoßen informellen Austauschs. Die Vermittlung von Inhalten erfolgt nur nach Bedarf und ad hoc, sollte es Informationslücken oder Klärungsbedarf geben. Im Mittelpunkt stehen der soziale Austausch und die wissenschaftliche Diskussion. Betreuende Elemente beschränken sich im Kolloquium auf gezielte Fragen in der Diskussion und die abschließende Runde, die den Transfer anstoßen oder bereits auf erste Ansatzpunkte für die Reflexion im virtuellen Coaching hinweisen.

Die ersten und die letzte Sitzung unterscheiden sich stärker von den anderen Sitzungen des Kolloquiums. Sie werden daher an dieser Stelle genauer erklärt. In der *ersten Sitzung des Kolloquiums* liegt ein Schwerpunkt auf der Vermittlung. Die Studierenden werden darüber aufgeklärt, wie sie bei der Bachelorarbeit lernen (forschendes Lernen) und welche Anforderungen dieses Lernen an sie stellt. Inhaltlich beschäftigt sich die erste Sitzung mit einer Einführung und Hinführung zur Bachelorarbeit. Dabei wird auf einen idealtypischen Ablauf sowie auf die formalen Anforderungen einer Bachelorarbeit eingegangen und Organisatorisches geklärt. Neben den Erläuterungen zur Art und Weise des Lernens gibt es eine Einführung in die Verwendung digitaler Medien (vgl. Abschnitt 7.5.1). Wichtig ist dabei, ein Vertrauensverhältnis zu etablieren, das den Lernenden das Gefühl gibt, dass jeder seine Ideen und Reflexionsbeiträge teilen kann, dies aber nicht muss. Dazu stellt sich nacheinander jeder Teilnehmer kurz vor und erläutert bisherige Themenideen. Basierend auf dieser ersten Themenidee können sich die Studierenden in Kleingruppen zusammenfinden und weiter an ihren Themenideen arbeiten (vgl. Abschnitt 7.5.2, informeller Austausch). Die *zweite Sitzung* kann die in der Kleingruppe entstandenen Ideen aufgreifen und das kreative Milieu mittels verschiedener Techniken (z.B. Brainstorming, Mindmapping, Assoziationen, etc.) unterstützen. Alternativ können hier bereits konkrete Ideen vorgestellt und diskutiert werden.

Nach der Bearbeitungszeit gibt es noch eine Abschlusssitzung, die dazu dient, die Erfahrungen aufzuarbeiten, sich auszutauschen, die Leistungen der Studierenden zu würdigen und Feedback zur Lehrveranstaltung einzuholen (vgl. Abschnitt 7.5.3, Abschließende Bewertung des Lernprozesses). Jeder Studierende sollte sich dabei kurz zu den zentralen Ergebnissen der Bachelorarbeit

7. Konzeption einer Lernumgebung zur Unterstützung der Bachelorarbeit

und der Bewertung des Lernprozesses äußern. Dies kann z.B. in Form einer kurzen Präsentation oder einfach nur in einer offenen Gesprächsrunde geschehen. Optional besteht hier die Möglichkeit, aus motivationalen Gründen einen Preis für besonders gute Bachelorarbeiten auszuloben, jedoch ist die Sitzung wahrscheinlich zu knapp nach der Abgabe, wodurch die Noten noch nicht feststehen. Die Lehrenden können in dieser Sitzung eine Veranstaltungsevaluation durchführen (z.B. mit Hilfe von Fragebögen, offene Feedbackrunde, etc.).

Die Sprechstunde findet prinzipiell auf Anfrage der Studierenden statt, d.h. es gibt keine fixen Termine. Dies gilt *nicht* für die Besprechung des Exposés und die Nachbesprechung der Präsentation im Rahmen des Kolloquiums sowie für eine abschließende Besprechung nach Abgabe der Bachelorarbeit. Die abschließende Besprechung rekapituliert noch einmal in einer 1:1-Situation die wesentlichen Lernergebnisse, da die Kompetenzentwicklung auch ein sehr persönlicher Prozess ist, der nicht immer vor den anderen Studierenden thematisiert werden kann bzw. muss. Zusätzlich dient die abschließende Besprechung dazu, die Betreuung kritisch zu beleuchten und sich gegenseitig Feedback zu geben (vgl. Abschnitt 7.5.3).

Der zeitliche Ablauf samt Aufgaben ist für den Präsenzanteil in der nachfolgenden Tabelle (Tabelle 64) illustriert. Dabei wurde aufgrund der empirischen Ergebnisse insbesondere die Anfangsphase der Bachelorarbeit, in welcher Kreativität und Ideenreichtum in Bezug auf die Themenfindung gefordert sind, gezielt durch Elemente der Aktivierung und Betreuung unterstützt.

Tabelle 64: Präsenzanteile des entwickelten Lernumgebungskonzeptes im Überblick

Phase	Elemente der Aktivierung	Elemente der Vermittlung	Elemente der Betreuung
1. Themenfindung	<i>1. Sitzung vor Anmeldung und Themenfindung:</i> Aufgaben: Vorstellungsrunde mit ersten Themenideen; Peergruppe finden und sich zu einem Treffen verabreden; Einüben und Kennenlernen der Software; abschließend kurze Runde über nächste Schritte	Inhalte: Fristen, Formalia und Organisatorisches zur Bachelorarbeit; Themenfindung, Kreativitätstechniken; Metainformation (wie läuft Lernen ab; wie kann man die Peer-Gruppe nutzen)	Beratung immer dreigeteilt: a) Anlass klären b) Durch Fragen zur Zielerreichung des Anlasses beitragen c) Auf Entwicklung von Schlüsselkompetenzen eingehen
	<i>2. Sitzung, Präsentation und Diskussion der Themenideen oder ‚kreatives Milieu‘</i> Aufgaben: Präsentation und Diskussion; Problemorientierte Herangehensweise, Diskussion über Fragen, Probleme etc., die die Studierenden beschäftigen; Einteilung in Peer-Zweierteams nach Themen; abschließend Runde	Inhalte: Wenn benötigt inhaltlicher Input; Input zu kritischem Denken und Informationskompetenz, verknüpft mit den Erfahrungen der Studierenden → Vorbereitung Reflexionsbeitrag	Falls gewünscht
2. Formulierung Fragestellung bzw. Hypothesen			Besprechung der ersten Version des Exposés; Durchdenken verschiedener Optionen; Feedback; ggfs. 1:1-Betreuung mit mehreren Schlaufen etc. → frühestmögliche Möglichkeit der Anmeldung des Themas
3. Forschungsstand feststellen / Recherchieren	<i>3. Sitzung Präsentation und Diskussion der Darstellung des Forschungsstandes</i> Aufgaben: Diskussion über die Frage, was man in der Theorie darstellt und wie man sich für oder gegen die Aufnahme von Inhalten entscheidet; ggfs. in thematische Kleingruppen unterteilen; abschließende Runde	Inhalte: nur bei Bedarf	Falls gewünscht, z.B. Besprechung der Adaption des Exposés

7. Konzeption einer Lernumgebung zur Unterstützung der Bachelorarbeit

4. Entwurf Forschungsdesign	<i>4. Sitzung Vorstellung und Diskussion des Forschungsdesigns</i> Aufgaben: Diskussion; abschließende Runde	Inhalte: ggfs. zu Möglichkeiten beim Forschungsdesign	Falls gewünscht, z.B. zur Vorbesprechung der Präsentation
5. Durchführung/ Erhebung	<i>5. Sitzung Vorstellung und Diskussion der Erhebungsinstrumente in Kleingruppen</i> Aufgaben: Vorstellen und Diskutieren in Kleingruppen → Instrumente ausgedrückt mitbringen; direktes Feedback der Peers; abschließende Runde	Inhalte: ggfs. problemorientierter Input zur Erhebungsmethode	Falls gewünscht, z.B. Nachbesprechung der Präsentation
6. Auswertung	<i>6. Sitzung Vorstellung und Diskussion der Auswertung in Kleingruppen</i> Aufgaben: Vorstellung und Diskussion zu Auswertungsmethoden in Kleingruppen, zur Haltung des Forschers etc.; abschließende Runde	Inhalte: ggfs. zu Auswertung	Falls gewünscht, z.B. zur individuellen Beratung bei der Auswertung
7. Erkenntnisse einordnen, reflektieren / Forschungsprozess reflektieren	<i>7. Sitzung Vorstellung und Diskussion erster Ergebnisse und Schlussfolgerungen</i> Aufgaben: Diskussion, wie die Daten zu interpretieren und verstehen sind, wie man Ergebnisse am besten darstellt, auf was es bei einem Schluss ankommt etc.; abschließende Runde	Inhalte: ggfs. zu Zitieren und Formalia	Falls gewünscht
8. Ergebnisse darstellen, publizieren, diskutieren			Falls gewünscht
Nach der Bearbeitung	<i>Abschlusssitzung:</i> Vorstellen der Ergebnisse der Bachelorarbeiten; Studierende müssen reflektieren und artikulieren, was sie mitgenommen haben, was sie gelernt haben		1:1 Feedback bezüglich der Betreuung von Lernenden an Lehrenden und umgekehrt; Nachbesprechung der persönlichen Kompetenzentwicklung; ggfs. Klärung von Fragen zur Bachelorarbeitsnote

Quelle: Eigene Darstellung.

7.6.2 Ablauf und Aufgaben im Onlineteil

Der Präsenzteil wird durch den Onlineteil der Lernumgebung komplettiert. Der Onlineteil umfasst zum einen Elemente der Vermittlung, d.h. jene Lernressourcen, die bedarfsorientiert und selbstorganisiert von den Lernenden herangezogen werden sollen, zum anderen aber auch Elemente der Aktivierung in Form des virtuellen Coachings und Elemente der Betreuung über die daran anschließende Kommunikation mit Lehrenden, Peers und Öffentlichkeit.

Wie erwähnt sind die Lernressourcen nach Phasen geordnet und können so je nach Bedarf genutzt werden. Es kann jeweils ein kleiner Einführungstext für jede Phase zur Verfügung stehen, der beschreibt, welche Anforderungen auf die Studierenden in dieser Phase zukommen. Zudem können auf weiterführende Hilfetexte verwiesen werden. Das virtuelle Coaching orientiert sich ebenfalls an den Phasen des Forschungsprozesses und betont vor allem jene, in denen laut theoretischer Erkenntnisse (vgl. Kapitel 3.4) und empirischer Befunde (vgl. Kapitel 5) zentrale Herausforderungen auftauchen (z.B. Themenfindung). Wie oft ein solches virtuelles Coaching während des Verfassens der Bachelorarbeit erfolgen soll, ist individuell steuerbar und flexibel zu gestalten. Da jede Phase unterschiedliche Anforderungen an den Lernenden stellt, ist es in Anlehnung an Hepworth & Walton (2009) sinnvoll, dass etwa nach jeder Phase des Forschungsprozesses eine Reflexion erfolgt, wobei die Phasen 4 bis 6 zu einer „Empirie“-Phase und auch Phase 7

und 8 zusammengefasst werden könnten (Phasen vgl. Kapitel 3.4.2). Außerdem kann eine Reflexion durch das Verfassen des Exposés ersetzt werden. Dadurch wird den Studierenden ermöglicht, das Exposé online weiterzubearbeiten und der Lehrende kann immer auf die aktuellste Version zugreifen. Ein abschließender Reflexionsbeitrag kurz nach der Abgabe der Bachelorarbeit soll außerdem noch einmal die zentralen Lernergebnisse zusammenfassen. Er dient außerdem als Besprechungsgrundlage für die abschließende Kolloquiumssitzung sowie die letzte Sprechstunde und kann in das Assessment mit einbezogen werden (vgl. Kapitel 7.5.4).

Die Orientierung an den prototypischen Phasen hat zum einen den Vorteil, dass es keine fixen Daten, jedoch klare Meilensteine gibt, zu denen eine Reflexion spätestens durchgeführt werden sollte. Dadurch wird das Zeitmanagement implizit unterstützt, aber nicht zu stark angeleitet. Die Studierenden müssen nach wie vor entscheiden, wann sie welche Meilensteine erreichen und wie sie die Zeit nützen. Außerdem kann sich die Reflexion auf die jeweilige Phase beziehen und besonders problematische Aspekte aufarbeiten. Natürlich schließt dies nicht aus, dass das virtuelle Coaching selbstgesteuert, ohne konkrete Aufforderung, durchgeführt wird. D.h. dass z.B. die Beiträge nicht als Pflichtaufgabe gesetzt werden müssen oder eine Mindestzahl an Beiträgen gefordert wird, der Zeitpunkt des Verfassens aber von den Studierenden selbst gewählt werden kann etc. In der vorliegenden Arbeit lege ich mich in Verknüpfung mit der vorgeschlagenen Sitzungsanzahl auf sieben verpflichtende Reflexionsbeiträge fest. Die folgende Tabelle (vgl. Tabelle 65) gibt einen Überblick über den Ablauf des Onlineanteils des entwickelten Lernumgebungs-konzeptes unter Berücksichtigung der Forschungsphasen.

Tabelle 65: Onlineanteile des entwickelten Lernumgebungs-konzeptes im Überblick

Phase	Elemente der Aktivierung	Elemente der Vermittlung	Elemente der Betreuung
1. Themenfindung	1. Aufgabe: Reflexionsbeitrag verfassen über Themenideen und Schwierigkeiten bei der Themenfindung; Anleitung über Fragen 2. Aufgabe: Nach erster Vorstellung im Kolloquium Reflexionsbeitrag über Weiterentwicklung des Themas und Reflexion über entwickelte Schlüsselkompetenzen (z.B. Problemlösefähigkeit und kritisches Denken) nach der ersten Phase	Inhalte: Infos zu Themenfindung, zu Kreativitätstechniken, zu kritischem Denken, beispielhafte Themen/Arbeiten, Formalia und Anforderungen etc.	Feedback über Kommentar des Peers Sichtbarkeit des Beitrags individuell regelbar
2. Formulierung Fragestellung bzw. Hypothesen	3. Aufgabe: Verfassen eines ersten Exposés samt vorläufigem Zeitplan (vorerst nur sichtbar für Betreuer)	Inhalte: Hinweise zu Fragestellungen, zu Zeitmanagement und dazu, wie man ein Exposé schreibt	Feedback durch Lehrenden, ggfs. in Verbindung mit Sprechstunde
3. Forschungsstand feststellen / Recherchieren	4. Aufgabe: Nach Ende des Recherchierens reflektieren über Recherche und Informationskompetenz; ggfs. Rechercheergebnisse auch inhaltlich kurz zusammenfassen und reflektieren -> vor allem bei inhaltlichen Problemen	Inhalte: Informationskompetenz (Recherche-techniken; kritischer Umgang mit Quellen; Informationsverwaltung etc.)	Ggfs. Feedback durch Peer oder Lehrenden Möglichkeit der Anbindung an wissenschaftliche Community, z.B. Verbreitung zur Diskussion über twitter
4. Entwurf Forschungsdesign	5. Aufgabe: Reflexion über Probleme und Herausforderungen beim Entwurf des Forschungsdesigns, der Erhebung und/oder Auswertung (eine beispielhafte Situation für Kompetenzentwicklung herausgreifen)	Inhalte: Informationen zum empirischen Vorgehen und zu Erhebungs- und Auswertungsmethoden	Ggfs. Feedback durch Lehrenden
5. Durchführung/ Erhebung			
6. Auswertung			

7. Konzeption einer Lernumgebung zur Unterstützung der Bachelorarbeit

7. Erkenntnisse einordnen, reflektieren / Forschungsprozess reflektieren	6. Aufgabe: Zusammenfassende Reflexion von Phase 7 und Phase 8 (eine beispielhafte Situation herausgreifen)	Inhalte: kritischer Umgang mit Informationen und Erkenntnissen, Qualitätskriterien von Forschungsprozessen, Information zu schriftlicher Diskussion und Argumentation etc.	Ggfs. Feedback durch Lehrenden oder Peer
8. Ergebnisse darstellen, publizieren, diskutieren	7. Aufgabe: Rückschauende Bewertung des Prozesses („Learnings“) als Basis für die Abschluss Sitzung/ das Abschlussgespräch		

Quelle: Eigene Darstellung.

Es wurde mehrfach erwähnt, dass Präsenz- und Onlineteil ineinander greifen und als gemeinsames Ganzes wahrzunehmen sind. Die nun folgende Abbildung (Abbildung 12) illustriert den zeitlichen Ablauf des entwickelten Lernumgebungs-konzeptes, aufgeschlüsselt nach den Online- und Präsenzanteilen. Dabei wurde eine vereinfachte Darstellung gewählt: Die Elemente der Vermittlung, Aktivierung und Betreuung werden nicht einzeln angeführt. Vielmehr stellt die Abbildung den Ablauf aus Sicht der Studierenden dar.

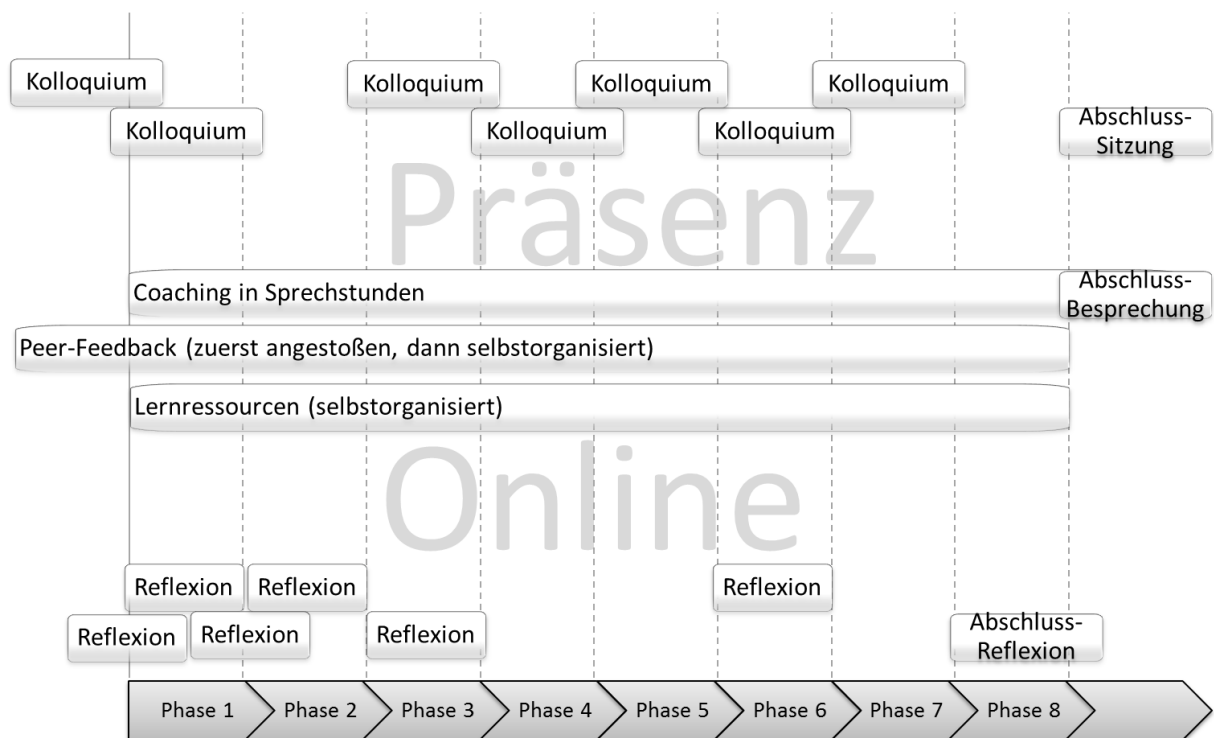


Abbildung 12: Konzept für Lernumgebung aus Studierendensicht (Quelle: Eigene Darstellung)

Um eine ausführliche Übersicht aller Elemente samt Aufgabenstellungen und relevanter Inhalte zu erhalten, wurde der erarbeitete Ablauf aus den Tabellen 64 und 65 zusätzlich in einer großen Tabelle (Tabelle 66, über zwei Seiten gehend und hochkant zu lesen) zusammengeführt. Darin wird der zeitliche Zusammenhang zwischen den Elementen des Lernumgebungs-konzeptes ersichtlich.

7. Konzeption einer Lernumgebung zur Unterstützung der Bachelorarbeit

Tabelle 66: Konzept für Lernumgebung zur Unterstützung des Verfassens der Bachelorarbeit

Phase	Aktivierung – Präsenz	Vermittlung - Präsenz	Betreuung – Präsenz
1. Themenfindung	<i>1. Sitzung vor Anmeldung und Themenfindung:</i> Aufgaben: Vorstellungsrunde mit ersten Themenideen; Peergruppe finden und sich zu einem Treffen verabreden; Einüben und Kennenlernen der Software; abschließend kurze Runde über nächste Schritte	Inhalte: Fristen, Formalia und Organisatorisches; Themenfindung; Kreativitätstechniken; Metainformation (wie läuft Lernen ab; wie kann man die Peer-Gruppe nutzen)	Beratung dreigeteilt: -Anlass klären -Durch Fragen zur Zielerreichung beitragen -Auf Entwicklung von Schlüsselkompetenzen eingehen
	<i>2. Sitzung, Präsentation und Diskussion der Themenideen oder ‚kreatives Milieu‘</i> Aufgaben: Präsentation und Diskussion; Problemorientierte Herangehensweise; Brainstorming, Mindmaps; Diskussion; Einteilung in Peer-Zweierteams nach Themen; abschließend Runde	Inhalte: bei Bedarf inhaltlicher Input, zu kritischem Denken und Informationskompetenz → Vorbereitung Reflexion	Falls gewünscht
2. Formulierung Fragestellung bzw. Hypothesen			Besprechung der ersten Version des Exposés; Durchdenken verschiedener Optionen; Feedback; ggfs. mehrere Schlaufen → Anmeldung
3. Forschungsstand feststellen / Recherchieren	<i>3. Sitzung Präsentation und Diskussion der Darstellung des Forschungsstandes</i> Aufgaben: Diskussion über die Frage, was man in der Theorie darstellt und wie man sich für oder gegen die Aufnahme von Inhalten entscheidet; ggfs. in thematische Kleingruppen unterteilen; abschließende Runde	Inhalte: nur bei Bedarf	Falls gewünscht, z.B. Besprechung der Adaption des Exposés
4. Entwurf Forschungsdesign	<i>4. Sitzung Vorstellung und Diskussion des Forschungsdesigns</i> Aufgaben: Diskussion; abschließende Runde	Inhalte: ggfs. zu Möglichkeiten beim Forschungsdesign, zur Erhebungsmethode, zur Auswertung	Falls gewünscht, z.B. zur Vorbesprechung der Präsentation
5. Durchführung / Erhebung	<i>5. Sitzung Vorstellung und Diskussion der Erhebungsinstrumente in Kleingruppen</i> Aufgaben: Vorstellen & Diskutieren in Kleingruppen → Instrumente ausgedruckt mitbringen; Feedback der Peers; abschließende Runde		Falls gewünscht, z.B. Nachbesprechung der Präsentation
6. Auswertung	<i>6. Sitzung Vorstellung und Diskussion der Auswertung in Kleingruppen</i> Aufgaben: Vorstellung und Diskussion zu Auswertungsmethoden in Kleingruppen, zur Haltung des Forschers etc.; abschließende Runde		Falls gewünscht, z.B. zur individuellen Beratung bei der Auswertung
7. Erkenntnisse einordnen, Forschungsprozess	<i>7. Sitzung Vorstellung und Diskussion erster Ergebnisse und Schlussfolgerungen</i> Aufgaben: Diskussion, wie die Daten zu interpretieren und verstehen sind, wie man Ergebnisse am besten darstellt, auf was es bei einem Schluss ankommt etc.; abschließende Runde	Inhalte: ggfs. zu Zitieren und Formalia	Falls gewünscht
8. Ergebnisse darstellen, publizieren, diskutieren			Falls gewünscht
Nach der Bearbeitung	<i>Abschlusssitzung:</i> Vorstellen der Ergebnisse der Bachelorarbeiten; Studierende müssen reflektieren und artikulieren, was sie mitgenommen haben, was sie gelernt haben		1:1 Feedback bzgl. Betreuung von Lernenden an Lehrenden & umgekehrt; Nachbesprechung persönlicher Kompetenzentwicklung

Quelle: Eigene Darstellung.

7. Konzeption einer Lernumgebung zur Unterstützung der Bachelorarbeit

Aktivierung – Online	Vermittlung – Online	Betreuung - Online
1. Aufgabe: Reflexionsbeitrag verfassen über Themenideen und Schwierigkeiten bei der Themenfindung; Anleitung über Fragen 2. Aufgabe: Nach erster Vorstellung im Kolloquium Reflexionsbeitrag über Weiterentwicklung des Themas und über entwickelte Schlüsselkompetenzen (z.B. Problemlösefähigkeit und kritisches Denken) nach der ersten Phase	Inhalte: Infos zu Themenfindung, zu Kreativitätstechniken, zu kritischem Denken, beispielhafte Themen/Arbeiten, Formalia und Anforderungen etc.	Feedback über Kommentar des Peers Sichtbarkeit des Beitrags individuell regelbar
3. Aufgabe: Verfassen eines ersten Exposés samt vorläufigem Zeitplan (vorerst nur sichtbar für Betreuer)	Inhalte: Hinweise zu Fragestellungen, zu Zeitmanagement und dazu, wie man ein Exposé schreibt.	Feedback durch Lehrenden, ggfs. in Verbindung mit Sprechstunde
4. Aufgabe: Nach Ende des Recherchierens reflektieren über Recherche und Informationskompetenz; ggfs. Rechercheergebnisse auch inhaltlich kurz zusammenfassen und reflektieren -> vor allem bei inhaltlichen Problemen	Inhalte: Informationskompetenz (Recherchetechniken; kritischer Umgang mit Quellen; Informationsverwaltung etc.)	Ggfs. Feedback durch Peer oder Lehrenden Möglichkeit der Anbindung an wissenschaftliche Community, z.B. Diskussion über twitter
5. Aufgabe: Reflexion über Probleme und Herausforderungen beim Entwurf des Forschungsdesigns, der Erhebung und/oder Auswertung (eine beispielhafte Situation für Kompetenzentwicklung herausgreifen)	Inhalte: Informationen zum empirischen Vorgehen und zu Erhebungs- und Auswertungsmethoden	Ggfs. Feedback durch Lehrenden
Falls gewünscht, z.B. zur Vorbesprechung der Präsentation	Ggfs. Treffen / Besprechen mit Zweierteam-Peer oder Peergruppe	
Falls gewünscht, z.B. Nachbesprechung der Präsentation	Ggfs. Treffen / Besprechen mit Zweierteam-Peer oder Peergruppe	
6. Aufgabe: Zusammenfassende Reflexion von Phase 7 und Phase 8 (eine beispielhafte Situation herausgreifen)	Inhalte: kritischer Umgang mit Informationen & Erkenntnissen, Qualitätskriterien von Forschungsprozessen; Information zu schriftlicher Diskussion und Argumentation etc.	Ggfs. Feedback durch Lehrenden oder Peer
	Ggfs. Treffen / Besprechen mit Zweierteam-Peer oder Peergruppe	
7. Aufgabe: Rückschauende Bewertung des Prozesses („Learnings“) als Basis für die Abschlusssitzung / das Abschlussgespräch		

7.7 Didaktische Herausforderungen und Grenzen des Konzepts

Festzuhalten bleibt, dass das entwickelte Lernumgebungskonzept an den jeweiligen Kontext und den jeweiligen Lehrenden angepasst werden muss. Denn in den seltensten Fällen funktioniert ein entwickeltes Konzept ohne Anpassungen bei jedem Lehrenden gleich gut. Bain (2004) empfiehlt deshalb, dass sich Lehrende über neue Konzepte und Ideen informieren sollten, diese genau analysieren und grundlegende Herangehensweisen übernehmen, sie aber an sich bzw. ihren Lehrstil anpassen sollten (Bain, 2004, p. 21). Wichtig ist dabei auch, die Herausforderungen zu kennen, die ein Konzept mit sich bringt. In Kapitel 3.5 wurde bereits dargelegt, dass die Unterstützung forschenden Lernens nicht einfach ist. Im Folgenden werden die Anforderungen, die das entwickelte Lernumgebungskonzept an die Lehrenden stellt, konkretisiert.

7.7.1 Didaktische Herausforderungen

In der vergleichenden Fallanalyse wurden einige didaktische Herausforderungen in Bezug auf das Unterstützen der Bachelorarbeit genannt, die auch für das entwickelte Konzept gelten (vgl. Kapitel 5.6.5). Auf das forschende Lernen bezogen sind dies vor allem (1) die individualisierte Betreuung, (2) die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen sowie (3) das Assessment-Dilemma. Eine individualisierte Betreuung sollte durch das vorliegende Konzept mit der Nutzung der Potenziale digitaler Ressourcen und Werkzeuge nun besser möglich sein. Die Herausforderung, Studierende ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen, kann dadurch adressiert werden, dass die Lehrenden hauptsächlich durch Coaching unterstützen, d.h. durch Fragen den Lernenden bei der Lösungsfindung unterstützen. Das Dilemma, dass man als Lehrender sowohl Coach als auch Beurteilender ist, stellt eine grundsätzliche Herausforderung im Spannungsfeld zwischen konstruktivistisch geprägtem Lernen und der nötigen Zertifizierung formaler Bildungsangebote dar. Es kann aber gemildert werden, indem das Exposé einer Bachelorarbeit als Betreuungsvertrag eingesetzt und transparent gemacht wird, welche Aspekte in die Note mit einfließen und welche in einem geschützten Raum vor allem das Lernen ermöglichen sollen.

Zusätzlich können sich aufgrund der Gestaltung des Konzeptes der Lernumgebung weitere didaktische Herausforderungen ergeben. So kann das virtuelle Coaching für viele Lehrende eine Herausforderung darstellen, da es schwierig ist, die Rolle des Coaches zu verinnerlichen, d.h. das Gefühl des Kontrollverlustes zu akzeptieren und die Studierenden manchmal mit einem Gefühl der Unsicherheit zu entlassen. Außerdem ist es nicht einfach, die richtigen Fragen zu stellen und zu erkennen, was die Studierenden brauchen und wollen. Das Konzept, das Präsenz- und Onlineanteile umfasst, ist in seiner Orchestrierung eher komplex und erfordert eine starke Verknüpfung der verschiedenen Anteile. Für den Lehrenden kann es herausfordernd sein, den Überblick zu behalten und alle Aspekte miteinander in Verbindung zu bringen. Zudem kann es für Lehrende, die im Umgang mit digitalen Medien weniger erfahren sind, schwierig sein, die Kommunikation und Interaktion über ein technisches System zu gestalten.

In Bezug auf die Merkmale des forschenden Lernens kann die erhöhte Lernerzentrierung dazu führen, dass die Lernenden den Prozess selbst steuern und sich dadurch auf einen Weg begeben, den der Lehrende nicht vorgesehen hat, d.h. die Anleitung und Steuerung dem Lehrenden entgleitet. Die Problemorientierung ist insofern nach wie vor eine Herausforderung, als dass sich der Lehrende zurücknehmen und den Studierenden dabei unterstützen muss, ein Thema selbst zu finden, einzugrenzen und zu definieren, ohne zu viel vorzugeben und Lösungswege zu akzeptieren, die vielleicht nicht seinen Vorstellungen entsprechen. Neben der richtigen Balance zwischen Offenheit und Anleitung ist auch die Förderung kritisch-reflexiven Denkens, die zwar durch die

Reflexionsanteile unterstützt wird, nach wie vor eine Herausforderung für den Lehrenden. Des Weiteren ist es nicht einfach, die aktuelle Aufgabe mit den Anforderungen des Berufslebens sowie der wissenschaftlichen Gemeinschaft abzugleichen bzw. den Lernenden aufzuzeigen, wie ein Anwendungskontext für die erworbenen Fähigkeiten aussehen kann.

Neben diesen Herausforderungen, die von den einzelnen Lehrenden bewältigt werden müssen, bewegt sich das entwickelte Lernumgebungs-konzept innerhalb verschiedene Spannungsfelder, die aus (medien-)didaktischer Perspektive identifiziert werden können.

7.7.2 Grenzen des Konzepts

Das entwickelte Lernumgebungs-konzept versucht induktiv und deduktiv erarbeitete Potenziale des forschenden Lernens mit digitalen Medien aufzugreifen und auf praktisch-pragmatische Weise umzusetzen. Dass einer solchen Konzeption – vor allem wenn sie noch nicht angewandt und evaluiert wurde – Grenzen gesetzt sind, liegt auf der Hand. Einige Kritikpunkte möchte ich an dieser Stelle aufgreifen und vorwegnehmen. Als Kritikfelder identifiziere ich zwei Bereiche. Erstens besteht ein Spannungsfeld zwischen selbstorganisiertem Lernen und dem formalen Kontext, der eine gewisse Fremdsteuerung impliziert und ein Assessment voraussetzt. Zweitens kann der Einfluss der Öffentlichkeit auf Lernen und Reflexion zu Problemen führen. Diese zwei Aspekte werden im Folgenden näher erläutert.

Selbstorganisation in formalen Kontexten. Obwohl generell der Ausbau selbstorganisierten Lernens im Studium gefordert wird, stellt sich die Frage, ob dies in formalen Kontexten überhaupt möglich ist. Die Rahmenbedingungen schränken ein solches Lernen eher ein – Module müssen bestanden, Leistungen abgeprüft und in ein Notensystem eingeordnet werden. Am Ende steht in der Regel eine Zertifizierung, die die erbrachten Leistungen beurteilt. Dazu muss es auch beim Lernen ähnliche Bedingungen für alle geben. Um ähnliche Bedingungen zu schaffen, ist einem gewissen Anteil an (Fremd-)Steuerung nicht umher zu kommen. Wenn Material entstehen soll, an dem auf eine vergleichbare Weise eine Kompetenzentwicklung ablesbar ist, so müssen Standards z.B. durch Leitfragen oder Anleitungen geschaffen werden, d.h. ein vollkommen selbstorganisiertes Lernen ist eigentlich nicht mehr möglich. Erschwerend kommt hinzu, dass das selbstorganisierte Lernen mit digitalen Medien nicht voraussetzungslos ist (Mayrberger, 2013, S. 63) und vor allem in formalen Kontexten nicht von selbst (d.h. ohne Aufgabenstellung und verpflichtende Abgaben) funktioniert. „[D]ie Notwendigkeit des Bewertungsdrucks sowie der Einsatz obligatorischer Aufgabenstellungen in formalen Bildungskontexten [scheint] mitunter unvermeidlich“ (Grell & Rau, 2011, S. 14). Es zeigt sich, dass die Studierenden nur das lernen, was auch prüfungsrelevant ist (Reeves, 2006) und sich beim Lernen im bestmöglichen Licht darstellen wollen. Freiwillige, selbstorganisierte Aufgaben werden nur selten von allen Studierenden absolviert (Grell & Rau, 2011, S. 14).

In der Folge besteht die Gefahr des ‚Over-Scripting‘, d.h. dass zu viele Vorgaben gemacht werden, zu viel Anleitung erfolgt und damit der individuelle Lernprozess eingeschränkt wird. Dieses Problem besteht insbesondere bei der onlinebasierten Reflexion (Reinmann & Sippel, 2011, S. 192). Zudem scheuen sich die Studierenden davor, Fehler oder Probleme einzugestehen, wenn sie wissen, dass sie auf dieser Grundlage bewertet werden. Wenn also eine Reflexion des eigenen Vorgehens bewertet werden soll, tendieren Studierende zur Fehlervermeidung, d.h. sie stellen ihre Arbeit positiv dar und schildern weder Fehler noch Umwege, auch wenn diese als Reflexionsanlässe dienen könnten (Reinmann & Sippel, 2011, S. 195-196).

Diesen Widerspruch zwischen informellem, lebenslangem Lernen und formalem Lernen in Bildungsinstitutionen wird man nie vollständig auflösen können – zumindest nicht, wenn die Bildungsinstitutionen die Funktion innehaben, die sie momentan einnehmen. Deswegen kann im Rahmen von Lernumgebungen in formalen Lehr-Lernsettings auch nicht der reine, selbstgesteuerte Medieneinsatz erfolgen, wie er z.B. erfolgt, wenn jemand selbstgesteuert bloggt. Diese Prämisse zugrunde legend ist es in formalen Lehr-Lernsettings auch legitim, Aufgabenstellungen, Vorgaben und Kriterien zu artikulieren und einzufordern (Downes, 2004, p. 23). Festzuhalten bleibt, dass die Selbstorganisation allein schon durch die Vorgabe, Reflexionsbeiträge zu verfassen, eingeschränkt wird. Diese Einschränkung nehme ich aber vor dem Hintergrund der Reflexionsförderung und gezielten Kompetenzentwicklung sowie der Unterstützung des Zeitmanagements in Kauf. Die Verknüpfung des virtuellen Coachings mit dem Assessment ist zudem gewollt, da dadurch der Prozessaspekt in die Bewertung mit einfließen kann (Stichwort ‚constructive alignment‘, vgl. Abschnitt 7.3). Außerdem entsteht dadurch eine gewisse Verbindlichkeit des Verfassens der Reflexionsbeiträge. Das Fehlervermeidungsverhalten wird versucht zu umgehen, indem lediglich der letzte Reflexionsbeitrag in die Benotung mit einfließt und der Nutzen einer kritischen Reflexion deutlich gemacht wird. Dadurch, dass die Reflexionsbeiträge sowohl von den Peers als auch in den Sprechstunden diskutiert werden und als Ausgangspunkt für den Coachingprozess zur Verfügung stehen, können die Studierenden auch den Nutzen dieser Aufgabe erkennen. Zugegebenermaßen bleibt bisher noch unklar (und konnte sich auch nicht deutlich aus den Interviews erschließen lassen), ab wann die Studierenden etwas als nützlich wahrnehmen. Es kann z.B. vermutet werden, dass Studierende den Einsatz digitale Medien als nützlich sehen, wenn er sie dabei unterstützt, eine gute Note zu erreichen. Es gibt in der Übersicht von Grell und Rau (2011) aber auch Studien, bei denen dies die Nutzung von digitalen Medien kaum förderte. Über das Funktionieren oder Nicht-Funktionieren eines solchen Szenarios kann hier also nur spekuliert werden.

Öffentlichkeit und Lernen. Die Frage nach der Beziehung von Öffentlichkeit und Lernen stellt sich vor allem seitdem es durch Web-2.0-Technologien sehr einfach geworden ist, Inhalte im Internet für alle sichtbar zu veröffentlichen. Neben den rechtlichen Implikationen steht vor allem die Frage nach den Auswirkungen von Öffentlichkeit auf den Lernprozess im Mittelpunkt (Hofhues, 2010). Öffentlichkeit als didaktisches Mittel kann zum einen das forschende Lernen unterstützen, indem es die Einbettung in die wissenschaftliche Community erlaubt und einen virtuellen Austausch mit anderen Lernenden oder Experten ermöglicht bzw. vereinfacht. Zum anderen kann Öffentlichkeit aber für den Lernprozess hinderlich sein, ihn bremsen und verzerren weil die Studierenden zur Selbstdarstellung neigen und versuchen, sich in einem positiven Licht darzustellen (Reinmann & Sippel, 2011, S. 196). Dazu gehört auch, Fehler und Umwege nicht zu dokumentieren und Ergebnisse zu beschönigen. Es ist demnach anzunehmen, dass ein Reflexionsbeitrag mit derselben Aufgabenstellung unterschiedlich gestaltet wird, abhängig davon, ob er nur für den Lernenden selbst, für den Bewerter, für die Peers oder gar die gesamte Internetöffentlichkeit einsehbar ist. „Die Produktion provisorischer Inhalte, das Zulassen von Fehlern oder Irrtümern sowie die Reflektion problematischer Lernerfahrungen oder Lernkrisen wird jedoch . . . keinesfalls selbstverständlich als öffentlichkeitsfähig angesehen, sondern sensiblen und privaten Bereichen zugeordnet“ (Pullich, 2007, S. 56), folgert Pullich (2007) im Rahmen eines Pilotversuchs des Einsatzes von Lernjournalen bei Masterarbeiten. Aufgrund der Öffentlichkeit bzw. der Sichtbarkeit der Inhalte möchte man nicht so viel von sich Preis geben, aufgrund des Bewertungscharakters versucht man vielleicht noch, Misserfolge zu schmälern oder alles in einem besseren Licht darzustellen. Dadurch wird aber verhindert, dass Peers und Lehrende helfend eingreifen können. Dieses Dilemma kann für das entwickelte Lernumgebungskonzept nicht vollständig aufgehoben,

aber bis zu einem gewissen Teil berücksichtigt werden. Die Lernenden können selbstständig wählen, welche Beiträge von wem gelesen werden können. Sie können das Coaching also sehr privat gestalten und die Fragen nur für sich selbst behandeln. Sie können aber auch die gebotenen Möglichkeiten nutzen und durch eine Diskussion mit einem Experten dazulernen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass der Lehrende die Vorteile eines öffentlichen Diskurses darlegt.

Dem forschenden Lernen mit digitalen Medien sind verschiedene Grenzen gesetzt. Die sich aus der Nutzung bestimmter Vorteile ergebenden Spannungsfelder können nicht aufgelöst werden, sondern nur auf die eine oder andere Art und Weise gestaltet werden. Um das Problem der Selbstdarstellung und Fehlervermeidung bei der onlinebasierten Reflexion zu umgehen, schlagen Reinmann und Hartung (2013) vor, die Reflexion nicht mit dem Assessment zu verknüpfen. Dadurch wird zum einen ermöglicht, dass die Studierenden ihre eigenen Fähigkeiten besser einschätzen können und zum anderen, dass das Reflexionswerkzeug nicht an eine Lernerfahrung geknüpft ist, die mit dem Assessment endet, sondern auch darüber hinaus genutzt werden kann (Reinmann & Hartung, 2013, S. 54–55). Sie zeigen insbesondere die Relevanz von Reflexion für die Verknüpfung von Studium und Beruf, an deren Grenze die Bachelorarbeit steht, auf. Die nicht an Assessment gebundene Reflexion unterstützt eine ehrliche Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und sie kann dadurch dabei unterstützen, die eigenen beruflichen Fähigkeiten besser einzuschätzen und den Berufswunsch klarer zu fassen. Zudem kann ein Reflexionsportfolio auch im Wissensarbeiterberuf, der wie in Kapitel 4.4 ausgeführt, vielfältige Überschneidungen mit dem forschenden Lernen aufweist, weiterverwendet und für das lebenslange Lernen genutzt werden (Reinmann & Hartung, 2013, S. 54–55). Dieser Idee ist prinzipiell zuzustimmen. Das entwickelte Lernumgebungskonzept ermöglicht aber sowohl die Kohärenz von Lehrzielen, Methoden und Assessment als auch die weiterführende und individualisierte Nutzung bzw. Anwendung des virtuellen Coachings im Wissensarbeiterberuf. Das Assessment ist nicht an alle, sondern nur an einen Reflexionsbeitrag gebunden, wodurch die negativen Auswirkungen auf den Lernprozess minimiert werden können.

7.8 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Im vorliegenden Kapitel wurde versucht, die aus Theorie und Empirie gewonnenen Erkenntnisse in ein Konzept für eine Lernumgebung zur Unterstützung des Verfassens der Bachelorarbeit zu überführen. Dabei wurde im Sinne der Implementierungsforschung (Fullan, 1983) ein pädagogisch-pragmatischer Ansatz gewählt und auf die Möglichkeit der Realisierung des Konzeptes Wert gelegt. Zudem bleibt das Konzept auf abstrakter Ebene: Die konkrete Umsetzung und Ausgestaltung hängt stark vom jeweiligen Anwendungskontext und den Lehrenden und Lernenden ab. An einigen Stellen zeigt das Konzept Gestaltungsmöglichkeiten auf, in Tabellen werden konkrete Beispiele angeführt. Aber auch an anderen Stellen besteht Gestaltungsspielraum. Letztlich muss ein Konzept immer die Passung zur Lehr-Lernkultur des Anwendungskontextes ermöglichen.

Das entwickelte Lernumgebungskonzept kann grob in einen Präsenzanteil und einen Onlineanteil untergliedert werden, wobei diese Anteile sich gegenseitig beeinflussen und stark miteinander verwoben sind. Dem Präsenzanteil sind die Kolloquiumssitzungen zuzuordnen, die prozessbegleitend und wöchentlich abgehalten werden und sowohl eine Präsentation als auch eine kritische Diskussion der Themen beinhalten. Dabei wurde besonders darauf geachtet, offene Situationen zu schaffen und dennoch eine Diskussion anzuregen, die für alle Beteiligten aufzeigt, welchen Mehrwert die gemeinsame Auseinandersetzung über Themen von anderen für sie bringt. Der Präsenzanteil umfasst Sprechstundenberatungen, die im Regelfall nur nach Bedarf des Studieren-

den stattfinden, d.h. sie ergänzen das virtuelle Coaching. Die Gespräche folgen in der Regel diesem Schema: 1) Klärung des Gesprächsanlasses 2) Analyse und Erarbeitung verschiedener Lösungsansätze 3) Reflexion über Schlüsselkompetenzen. Dabei herrscht eine Coaching-Situation vor, bei welcher der Lehrende prozessbezogen (und nur am Rande inhaltsbezogen) durch Fragen den Coachee zur Lösung seiner Probleme führt. Diese Coaching-Beziehung wird auch online abgebildet. Der Onlineanteil besteht daher zum einen aus dem Lernszenario des virtuellen Coachings, bei welchem Studierende durch die Antwort auf bestimmte Fragen dazu gebracht werden, über ihre Schlüsselkompetenzentwicklung zu reflektieren und dabei die verschiedenen Schritte der Reflexion durchlaufen sowie sich auf verschiedenen Reflexionsgegenstände beziehen können. Das virtuelle Coaching wird durch einen onlinebasierten asynchronen Kommunikationsprozess mit Betreuer und Peers ergänzt, wodurch die Sprechstundenberatungen reduziert werden können. Der Onlineanteil wird zudem dazu genutzt, Lernressourcen zu verschiedensten Themenbereichen (zum Produkt, zum Prozess, zum Fachinhalt) zur Verfügung zu stellen und somit den Lernenden Möglichkeiten des selbstorganisierten Lernens zu schaffen. Die Bewertung der Bachelorarbeit berücksichtigt zudem den Lernprozess, indem der letzte Reflexionsbeitrag zur Bewertung der Bachelorarbeit hinzugezogen wird.

Das entwickelte Lernumgebungs-konzept beinhaltet sowohl Praktiken, die sich bewährten, führt aber auch an den Stellen, an denen ich in dieser Arbeit Ausbaupotenziale identifiziert habe, neue Aspekte ein. Durch das Konzept werden alle Komponenten des forschenden Lernens systematisch berücksichtigt sowie die Schlüsselkompetenzförderung gezielt unterstützt.

Dabei beinhaltet das Konzept didaktische Herausforderungen, wie etwa, dass die Lehrenden in der Lage sein müssen, (virtuelles) Coaching zu betreiben bzw. die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen. Neben der Abhängigkeit von beteiligten Personen und organisationalen Rahmenbedingungen sind insbesondere die Spannungsfelder zwischen Öffentlichkeit und Lernen und zwischen selbstorganisiertem Lernen und formalen Kontexten für die Reflexion innerhalb der Lernumgebung prägend. Sie stellen wichtige Grenzen für das entwickelte Lernumgebungs-konzept dar.

8. SCHLUSSBETRACHTUNG

Die vorliegende Arbeit versuchte zu ergründen, wie forschendes Lernen Schlüsselkompetenzen fördern kann, die auch für den Beruf als Wissensarbeiter relevant sind. Dabei wurde das forschende Lernen beim Verfassen der Bachelorarbeit sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Basis tiefgehend aufgearbeitet. Es stellte sich heraus, dass beim forschenden Lernen bei Bachelorarbeiten vielfältige Schlüsselkompetenzen – allen voran Informationskompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit, Problemlösekompetenz und kritisches Denken – gefördert werden. Diese werden auch größtenteils von den befragten Studierenden und Lehrenden als für den Beruf relevant eingestuft. Zudem zeigte sich, dass im Rahmen von Unterstützungsangeboten nicht alle der als charakteristisch definierten Merkmale des forschenden Lernens gleichermaßen berücksichtigt werden. Auch die Möglichkeiten digitaler Medien werden nur punktuell oder in informellem Rahmen genutzt. Auf Basis dieser Erkenntnisse wurden Überlegungen zum Einsatz digitaler Medien beim forschenden Lernen angestellt, welche schließlich in die Entwicklung eines Lernumgebungs-konzeptes zur Unterstützung der Bachelorarbeit mündeten. An dieser Stelle soll eine abschließende Betrachtung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sowie ein Rückbezug zu den Forschungsfragen erfolgen.

Das Schlusskapitel gliedert sich in drei Bereiche. In einem ersten Schritt werden die in der vorliegenden Arbeit gesammelten Erkenntnisse zusammengefasst und die in der Einleitung aufgeworfenen Forschungsfragen beantwortet (Kapitel 8.1). In einem zweiten Schritt erfolgt eine kritische Würdigung der theoretischen Arbeit, der Empirie sowie der Entwicklung des Lernumgebungs-konzeptes (Kapitel 8.2). Dabei sollen sowohl die Relevanz der erarbeiteten Ergebnisse als auch die Grenzen der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden. An diese Grenzen anknüpfend können schließlich in einem dritten Schritt Forschungsdesiderata aufgezeigt und ein Ausblick für das forschende Lernen an Universitäten gegeben werden (Kapitel 8.3).

8.1 Abschließende Beantwortung der Forschungsfragen

In der Einleitung wurde die übergeordnete Forschungsfrage aufgeworfen, wie ein Bachelor-Kolloquium gestaltet sein muss, um im Rahmen des forschenden Lernens Schlüsselkompetenzen zu fördern. Diese wurde in drei Fragen konkretisiert. Im vorliegenden Kapitel werden diese Fragen beantwortet und zusätzlich gewonnene Erkenntnisse zusammengefasst.

1. Welches Potenzial bietet das forschende Lernen beim Verfassen der Bachelorarbeit für die Förderung von Schlüsselkompetenzen?

Die Frage nach dem allgemeinen Potenzial des Verfassens der Bachelorarbeit wurde in der vorliegenden Arbeit beantwortet, indem in einem ersten Schritt die prägenden Rahmenbedingungen thematisiert wurden. Das Verfassen der Bachelorarbeit wird nicht nur durch curriculare Vorgaben beeinflusst, sondern auch durch die verschiedenen Funktionen, die die Bachelorarbeit im Rahmen eines Studiums haben kann. Neben dem letzten Baustein des Studienabschlusses stellt die Bachelorarbeit ebenso eine Prüfungsleistung, aber auch eine Forschungsleistung dar. Damit bewegt sich das Verfassen der Bachelorarbeit zwischen Lernen und Forschen, wobei es disziplinspezifische Unterschiede gibt, ab wann Lernen als Forschen gilt und welche Tätigkeiten unter dem Begriff des Forschens subsumiert werden (vgl. Kapitel 2.3). Diese Unterschiede finden sich vor allem auf der kontextbezogenen Detailebene. Da jedoch die Schritte, die in einem Forschungsprozess vollzogen werden, innerhalb der Human- und Gesellschaftswissenschaften in etwa ähnlich sind, kann die vorliegende Arbeit einen Schwerpunkt auf die Betrachtung des Lernens legen. Um die Potenziale zu identifizieren, die im Lernprozess beim Verfassen der Bachelo-

arbeit stecken, wurde daher in einem zweiten Schritt das forschende Lernen genauer betrachtet. Forschendes Lernen ist ein Konzept, das in den letzten Jahren vermehrte Aufmerksamkeit erhalten hat, da es verschiedene aktuelle Probleme der universitären Bildung zu lösen vermag. Forschendem Lernen wird nicht nur nachgesagt, Schlüsselkompetenzen fördern zu können, sondern auch dass es eine Brücke zwischen Theorie und Praxis herstellen kann, die originären Ziele der universitären Bildung mit den Forderungen des 21. Jahrhunderts verbinden kann, eine heterogene Studierendenschaft berücksichtigt, Lernmotivation steigert oder auch tiefere Lernerfahrungen fördert (vgl. Kapitel 1.3; Kapitel 3.6).

1.a. Wie kann das forschende Lernen gestaltet werden, um den Schlüsselkompetenzerwerb zu unterstützen?

Dem forschenden Lernen wird von verschiedenen Seiten nachgesagt, dass es den Schlüsselkompetenzerwerb unterstützen kann. Jedoch kommt es dabei auch immer auf die Gestaltung der Lernumgebung an. Bei der Unterstützung forschenden Lernens ist die Berücksichtigung der charakteristischen Merkmale des Konzeptes ausschlaggebend. Das Verständnis von forschendem Lernen, das dieser Arbeit zugrunde liegt, umfasst die Merkmale der Problemorientierung, Projektorientierung, der Lernerzentrierung, des produktiven Lernens, der Selbstorganisation sowie der kritisch-reflexiven Distanz und der sozialen Kontextualisierung und bezieht sie jeweils auf forschungsorientierte Tätigkeiten. Anhand dieser Merkmale des forschenden Lernens können die Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit anderen Lernformen erarbeitet und verschiedene Formen des forschenden Lernens voneinander abgegrenzt werden. Um das forschende Lernen bei Bachelorarbeiten von anderen Formen des forschenden Lernens zu unterscheiden, bietet es sich an, ein Klassifikationsmodell zu nutzen. Es existieren bereits einige dieser Modelle, jedoch bildet keines der bestehenden alle der in dieser Arbeit als charakteristisch definierten Merkmale forschenden Lernens ab. Aus diesem Grund wurde ein eigenes Klassifikationsmodell entwickelt. Es spannt zwischen zwei Polen aller charakteristischen Merkmale forschenden Lernens Kontinuen auf und ermöglicht so die Einordnung von Formen des forschenden Lernens. Das Modell kann auch für die Entwicklung von Lernumgebungen herangezogen werden, da es die charakteristischen Merkmale in den Fokus rückt und hilft, ihre Ausprägung an die Lernenden anzupassen. Die Potenziale, die das forschende Lernen für den Kompetenzerwerb bietet, können ausgeschöpft werden, wenn die Gestaltung der Merkmale zu den Vorkenntnissen der Lernenden passt, d.h. sich innerhalb einer Zone der proximalen Entwicklung bewegt und damit die Lernumgebung fordernd, aber nicht überfordernd ausgestaltet ist. Für die Lernenden ist es zudem wichtig, den gesamten Prozess, „der sich vom Ausgangsinteresse, den Fragen und Strukturierungsaufgaben des Anfangs über die Höhen und Tiefen des Prozesses, Glücksgefühle und Ungewissheiten, bis zur selbst (mit-)gefundenen Erkenntnis oder Problemlösung spannt“ (Huber, 2003, S. 16), miterleben und daraus Lehren sowohl im Bereich persönlicher als auch berufsbezogener Schlüsselkompetenzen zu ziehen. Aus diesem Grund müssen die Phasen des Forschungsprozesses auch im Lernprozess berücksichtigt werden. Sie stellen jeweils bestimmte Anforderungen an den Lernenden, die es zu unterstützen gilt. Zusätzlich können aus den Merkmalen des forschenden Lernens Anforderungen entstehen, die berücksichtigt werden müssen (z.B. Überforderung durch hohe Selbstorganisation). Aus aktuellen Forschungsergebnissen zum Verfassen von Bachelorarbeiten lässt sich diesbezüglich ablesen, dass Studierende vor allem in den Bereichen Zeitmanagement, Themenfindung und Formulierung der Forschungsfrage, Finden von Literatur, Erheben von Daten und Verfassen der Arbeit Probleme erleben. Diese Herausforderungen hängen hauptsächlich mit überfachlichen Kompetenzen zusammen. Im Umkehrschluss kann gefolgert werden, dass die Bewältigung der Herausforderungen eben diese Schlüsselkompetenzen entwickeln kann.

Um die Potenziale forschenden Lernens für die Schlüsselkompetenzentwicklung zu nutzen, müssen Lehrende also bei der Gestaltung von Lernumgebungen für Bachelorarbeiten die Merkmale des forschenden Lernens berücksichtigen sowie die Phasen des Forschungsprozesses und die damit einhergehenden Herausforderungen kennen. Zudem müssen sie ein selbstorganisiertes, lernerzentriertes und produktives Lernen ermöglichen, indem sie die Rolle des Coaches übernehmen, der vor allem den Prozess begleitet und durch Fragen zur Reflexion anleitet oder Hinweise gibt.

1.b. Welche Schlüsselkompetenzen können durch das forschende Lernen bei Bachelorarbeiten gefördert werden, die in Beruf und Wissenschaft gleichermaßen relevant sind?

Schlüsselkompetenzen haben wie in der Einleitung und Kapitel 2 erwähnt aus bildungspolitischer Sicht einen sehr hohen Stellenwert. Sie sollen neben einem reibungslosen Berufseinstieg ermöglichen, sich veränderten Bedingungen anzupassen, autonom und lebenslang zu lernen und einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Die zentralen Charakteristika des Konzeptes der Schlüsselkompetenzen prägen auch ihre Vermittlung: Sie bestehen aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen und sind anforderungsorientiert, d.h. sie helfen, die Anforderungen, die an einen Wissensarbeiter in der heutigen Gesellschaft gestellt werden, zu bewältigen (z.B. unstrukturierte und unplanbare Tätigkeiten ausführen). Eine Lernumgebung, die Schlüsselkompetenzen fördern möchte, sollte diese Aspekte berücksichtigen. Wie in Abschnitt 4.4 dargelegt, entsprechen die Fähigkeiten, die beim forschenden Lernen entwickelt werden, jenen, die für die Tätigkeit als Wissensarbeiter benötigt werden. Dies gilt insbesondere für die Kompetenzen, die nicht unmittelbar an den Forschungskontext gebunden sind, wie etwa die Problemlösefähigkeit. So müssen sowohl beim forschenden Lernen als auch im Rahmen der Tätigkeit als Wissensarbeiter unstrukturierte Aufgaben bewältigt werden, indem Informationen und Wissen gezielt gesucht, adaptiert und angepasst werden. Es kann demzufolge davon ausgegangen werden, dass die beim forschenden Lernen entwickelten Schlüsselkompetenzen berufsrelevant sind, da sie helfen, die Anforderungen der heutigen Wissensgesellschaft zu bewältigen. In diesem Rahmen wurden Schlüsselkompetenzen identifiziert, die vor allem im Beruf und in der Wissenschaft gleichermaßen relevant sind. Dazu gehören die Informationskompetenz, die Selbstorganisationsfähigkeit, die Problemlösefähigkeit sowie das kritische Denken. Da diese Kompetenzen eine besonders hohe Relevanz für den Beruf aufweisen, zählen sie zu den – aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit – wichtigsten ‚learning outcomes‘ des forschenden Lernens bei Bachelorarbeiten.

Zur Förderung dieser Schlüsselkompetenzen bietet sich unter anderem ein integrativer Ansatz durch angeleitete Reflexion an. Dieser ermöglicht eine fachnahe Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, indem die Fertigkeit über das produktive Lernen angesprochen wird und die Einstellungen und das Wissen durch begleitende Reflexion weiterentwickelt werden können. Reflexion kann dabei in verschiedenen Schritten erfolgen. Zu Beginn ist wichtig, dass die Situationsanalyse erfolgt, danach sollten die damit zusammenhängenden Gefühle aufgearbeitet und die Situation interpretiert werden. Abschließend ist es von zentraler Bedeutung, dass aus den entstehenden Einsichten auch Folgerungen für das weitere Handeln abgeleitet werden. Insgesamt können sich diese Schritte auf unterschiedliche Gegenstände beziehen, z.B. die Verhaltensebene fokussieren oder auch die zugrundeliegenden Annahmen in den Fokus nehmen. Auf Grundlage dieser Ausführungen entwickelte ich ein Reflexionsraster, welches dafür eingesetzt werden kann, Reflexion in verschiedenen Schritten und in Bezug auf verschiedene Reflexionsgegenstände zu unterstützen und auch einzuordnen.

2. Inwiefern werden die Potenziale, die das Verfassen der Bachelorarbeit für die Schlüsselkompetenzentwicklung bietet, aktuell in Studiengängen der Human- und Gesellschaftswissenschaften in Deutschland erkannt und genutzt?

Die zweite Forschungsfrage, die auf die Gestaltungspraxis in human- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiengängen abzielt, wurde durch vier Fallstudie und einer daran anschließenden fallvergleichenden Analyse beantwortet. Die vier Fälle repräsentieren jeweils einen Studiengang aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften, wobei die Samplingkriterien (z.B. Betreuungsrelation oder Methodenausbildung, vgl. Kapitel 5.1.3) variiert wurden. Die Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden im Rahmen von qualitativen Interviews mit Betreuern und Studierenden des jeweiligen Studiengangs erhoben. Die Auswertung erfolgte mit einer qualitativen Inhaltsanalyse.

2.a. Wie ist das Unterstützungsangebot aufgebaut, wie wird es in Hinblick auf forschendes Lernen didaktisch gestaltet und wie wird es bewertet?

Nicht alle Studiengänge bieten ein Kolloquium zur Unterstützung des forschenden Lernens an. Von den untersuchten Fällen gibt es in Fall I (Kommunikationswissenschaft), in Fall II (Soziologie) und in Fall IV (Psychologie) ein begleitendes Kolloquium. In Fall III (Erziehungswissenschaft) gibt es kein Kolloquium, es wird jedoch von Studierenden und Betreuern gewünscht, weil es die kritisch-reflexive Distanz sowie soziale Kontextualisierung fördert und bei hoher Selbstorganisation eine Unterstützungsfunktion einnimmt (z.B. durch implizite Unterstützung der Zeitplanung, Orientierungshilfe, Austausch). In den Interviews kam zu Tage, dass ein Kolloquium besser als nur eine Sprechstundenbetreuung Anfragen bündelt, wodurch der Betreuungsaufwand sinkt. Zudem wird durch ein Kolloquium der informelle Austausch angestoßen.

Die Kolloquien in den Fällen I, II und IV sind verschieden gestaltet, es ist jedoch möglich, gewisse Typen zu identifizieren. So kann z.B. zwischen einer prozessbegleitenden Unterstützung mit in der Regel wöchentlichen Sitzungen und einer punktuellen Unterstützung mit in der Regel Blocksitzungen unterschieden werden. Die Kolloquien verfolgen auch in der Art und Weise, wie umfangreich Informationen vermittelt werden unterschiedliche Ansätze. Dabei spielen nicht nur fachliche Unterschiede, sondern auch die jeweilige persönliche wissenschaftliche Sozialisation und die normativen Vorstellungen der Betreuer eine große Rolle. Neben den Kolloquien nimmt die individuelle Betreuung einen großen Stellenwert im Unterstützungsangebot ein.

Die Gestaltung der didaktischen Maßnahmen zur Berücksichtigung der Merkmale des forschenden Lernens fällt in der Praxis je nach Fall unterschiedlich aus. Selbstorganisation und Lernerzentrierung werden in unterschiedlichem Maße, tendenziell aber eher stärker als in regulären Seminaren betont. Die Problemorientierung wird in der Regel ebenfalls in hohem Maße gefördert, außer wenn Themen für die Bachelorarbeit vorgegeben werden (Fall I). Soziale Kontextualisierung und kritisch-reflexive Distanz hingegen finden außer in Ausnahmefällen nicht so viel Berücksichtigung. Hier bietet es sich an, bei einem neuen Konzept diese Aspekte stärker zu betonen.

Bezüglich der individuellen Herausforderungen können die Forschungsergebnisse, die in Kapitel 3.4.3 dargestellt wurden, größtenteils durch die eigene empirische Untersuchung bestätigt werden. Zentrale Herausforderungen für Studierende sind die Themenfindung, Themenbenennung, Literaturrecherche und -arbeit, empirisches Arbeiten und das Zeitmanagement. Sie treten vor allem in der Anfangsphase auf und sind u.a. Folgen der hohen Selbstorganisation des Lernens.

Schlussfolgerung aus diesen Ergebnissen ist, dass eine Lernumgebung zur Unterstützung der Bachelorarbeit sowohl ein prozessbegleitendes Kolloquium umfassen als auch der Anfangsphase der Bachelorarbeit (bereits vor der Anmeldung) besondere Aufmerksamkeit schenken sollte. Inhalte zu Techniken und Strategien des wissenschaftlichen Arbeitens sollten zur Verfügung gestellt und bedarfsorientiert von den Studierenden genutzt werden können. Zudem kann ein Exposé die Bachelorarbeit vorbereiten und als Betreuungsvertrag für Studierende und Betreuer dienen. Im Kolloquium ist es wichtig, dass weiter die problemorientierte und lernerzentrierte Ausrichtung betont und die soziale Kontextualisierung und die kritisch-reflexive Distanz erweitert werden.

2.b. Inwiefern wird die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen gezielt unterstützt?

In den Interviews zeigt sich, dass durchaus viele Schlüsselkompetenzen entwickelt werden, allen voran Selbstorganisationsfähigkeit, Informationskompetenz, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit, wobei diese Kompetenzbereiche je nach Studiengang unterschiedlich betont werden. Die Befragten schätzen diese Kompetenzen auch größtenteils als für den Beruf relevant ein. Es fällt auf, dass die Schlüsselkompetenzentwicklung nicht gezielt didaktisch unterstützt wird. Lehrende konzentrieren sich auf die Lösung unmittelbarer Probleme mit dem Produkt der Bachelorarbeit und verlieren die höheren Lehrziele aus den Augen. Sprechstunden und Kolloquium können daher gezielter schlüsselkompetenzförderlich gestaltet werden, z.B. unter Nutzung des in Kapitel 4 entwickelten Reflexionsrasters.

2.c. Welche Rolle spielen digitale Medien?

In der fallvergleichenden Analyse wurde deutlich, dass digitale Medien nur selten zur Unterstützung des forschenden Lernens bei Bachelorarbeiten eingesetzt werden. Generell ist seitens der Betreuer und Studierenden eher eine skeptische Haltung gegenüber digitaler Medien abzulesen. Der Aufwand wird als zu hoch eingeschätzt und die Vorteile in Relation dazu als zu gering. Dabei bieten digitale Medien vielfältige Vorteile, die dazu genutzt werden könnten, forschendes Lernen zu unterstützen. Erste Ansatzpunkte für den Einsatz digitaler Medien, die in den Interviews zu Tage kamen, sind, dass sie genutzt werden können, um die genannten Herausforderungen (z.B. Zeitmanagement) gezielt zu unterstützen, um Kommunikation zu ermöglichen, Reflexion zu fördern, die individuellen Lernvorlieben zu berücksichtigen und Selbstorganisation zu unterstützen.

3. Wie kann eine mediengestützte Lernumgebung zur Unterstützung des Verfassens der Bachelorarbeit aussehen, die Schlüsselkompetenzen fördert?

Sowohl aus der Empirie als auch aus der Theorie der vorliegenden Arbeit ergeben sich vielfältige Ansätze für die Konzeption einer mediengestützten Lernumgebung zur Unterstützung des Verfassens der Bachelorarbeit. Diese verschiedenen Ansatzpunkte wurden in Kapitel 6 in Bezug auf das mediengestützte Lernen theoretisch fundiert, in Kapitel 7 mit Erkenntnissen zum Vorgehen bei der Entwicklung von Lernumgebungen kombiniert und zur Konzeption einer Lernumgebung herangezogen.

Die Antwort auf die Frage, wie digitale Medien den Lernprozess positiv beeinflussen können, bezog bereits die Erkenntnisse aus der fallvergleichenden Analyse (Kapitel 5) mit ein. Digitale Medien können beim forschenden Lernen vor allem in Bezug auf die Unterstützung der individuellen Bedürfnisse und der Selbstorganisation von Nutzen sein, da sie Offenheit ermöglichen, aber trotzdem Unterstützung bieten, die bedarfsorientiert herangezogen werden kann. Zudem ermöglichen sie, wie in Kapitel 6 ausgeführt, bei entsprechender Gestaltung die kritisch-reflexive

Distanz und die soziale Kontextualisierung zu stärken. Bei der Nutzung von digitalen Medien zur Unterstützung forschenden Lernens bietet es sich an, zwischen der Nutzung von digitalen Ressourcen und digitalen Werkzeugen zu unterscheiden. Zudem ist es ratsam, sich die verschiedenen Phasen des forschenden Lernens vor Augen zu führen und entsprechend der Anforderungen in diesen Phasen bestimmte Tools, aber auch Aufgabenstellungen auszuwählen. In Kapitel 6 wurden die Ausführungen daher anhand von Abbildungen und Tabellen konkretisiert, welche bei der Gestaltung von Lernumgebungen unterstützend herangezogen werden können. Neben den zahlreichen Vorteilen, die ein Medieneinsatz beim forschenden Lernen mit sich bringt, birgt er auch Gefahren, die vor allem in der Überforderung der Lehrenden und Lernenden liegen.

Basierend auf diesen Überlegungen wurde ein Konzept für eine Lernumgebung entwickelt, das digitale Medien entsprechend ihrer Vorteile integriert und dadurch Präsenz- sowie Onlineanteile enthält. Neben dem prozessbegleitenden Kolloquium, das Vorstellung und Diskussion des Standes der Arbeit an der jeweiligen Phase des forschenden Lernens ausrichtet, umfasst der Präsenzteil auch Sprechstunden, die besonders die individuelle, prozessbezogene Beratung (Coaching) fokussieren. In den Kolloquien wird auch der informelle Austausch über Zweierteams oder Kleingruppen initiiert. Die Betreuung wird im Onlineteil ergänzt durch ein virtuelles Coaching, welches die Reflexion mit dem Ziel der Schlüsselkompetenzentwicklung fördert. Die Reflexion kann als Kommunikationsanlass zwischen Betreuer und Studierenden, aber auch zwischen Peers dienen. Das virtuelle Coaching beinhaltet zudem die Bereitstellung von Lernressourcen zu den verschiedensten Themenbereichen (zum Produkt, zum Prozess und zu Fachinhalten), die selbstorganisiert von den Lernenden genutzt werden können. Zur Betonung der sozialen Kontextualisierung umfasst der Onlineanteil auch ein Forum für den Austausch unter Studierenden. Lehrziele, Methoden und Assessment sollen in kohärentem Zusammenhang stehen, weswegen das Assessment auch die prozessorientierte Komponente der Kompetenzentwicklung integriert.

Dieses Konzept nutzt das Potenzial des forschenden Lernens für die Schlüsselkompetenzentwicklung, stellt aber auch entsprechende Anforderungen an Lehrende und Lernende. Neben der Abhängigkeit von den beteiligten Personen und den organisationalen Rahmenbedingungen sind auch die Spannungsfelder von Öffentlichkeit, selbstorganisiertem Lernen und formalen Kontexten für die Lernumgebung prägend. Digitale Medien beim forschenden Lernen einzusetzen heißt, ihre Vorteile in Bezug auf das Lernen (z.B. Unterstützung von Selbstorganisation, Individualisierung, Bedarfsorientierung) zu nutzen und ihre Nachteile zu berücksichtigen.

Durch die Beantwortung der Forschungsfragen versucht die vorliegende Arbeit auf theoretischer, empirischer und konzeptioneller Ebene einen Beitrag im Schnittfeld von Hochschuldidaktik, pädagogischer Psychologie, Berufs- bzw. Wirtschaftspädagogik und Mediendidaktik zu leisten. Sie möchte aufzeigen, wie wichtig eine ausgereifte Unterstützung und Begleitung des Verfassens der Bachelorarbeit ist und liefert Ansatzpunkte für eine didaktische Gestaltung dieses Prozesses mit dem Ziel der Schlüsselkompetenzförderung. Gleichzeitig sind der vorliegenden Arbeiten aber auch diverse Grenzen gesetzt, die im nächsten Kapitel genauer diskutiert werden.

8.2 Kritische Würdigung

Die vorliegende Arbeit verfolgt drei Ziele, die sich in theoretische, empirische und konzeptionelle zu Ziele aufgliedern lassen. Auf der theoriebezogenen Ebene ist es Ziel dieser Arbeit, die Potenziale forschenden Lernens herauszuarbeiten und zu zeigen, wie diese genutzt werden können, um Schlüsselkompetenzen zu fördern. Zudem soll die Rolle digitaler Medien betont und aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten sich für die Unterstützung forschenden Lernens ergeben. Auf

empirischer Ebene geht es darum, die aktuelle Praxis zu erfassen: Wie werden Bachelorarbeiten aktuell unterstützt? Werden die Potenziale des forschenden Lernens oder gar der digitalen Medien genutzt? Welche Schwierigkeiten und Herausforderungen sehen Studierende, aber auch Lehrende bei diesem Prozess? Auf konzeptioneller Ebene ist es Ziel, die Erkenntnisse aus Theoriearbeit und Empirie zu nutzen, um Empfehlungen für ein mediengestütztes Lernumgebungskonzept zu geben. Dieses Lernumgebungskonzept sollte insbesondere das forschende Lernen, die Schlüsselkompetenzförderung sowie den Einsatz digitaler Medien berücksichtigen und somit neue Ansatzpunkte für die Lehre in Bachelorstudiengängen der Human- und Gesellschaftswissenschaften liefern.

Inwiefern diese Ziele erreicht werden konnten, wurde bereits im vorherigen Kapitel dargelegt. An dieser Stelle ist es aber auch notwendig, die Einschränkungen der vorliegenden Ergebnisse zu benennen und diese kritische zu beleuchten. Das aktuelle Kapitel orientiert sich daher an den drei Zielen bzw. Zielebenen der vorliegenden Arbeit. In einem ersten Schritt wird die Darstellung des Forschungsstandes kritisch gewürdigt (Kapitel 8.2.1), in einem zweiten Schritt wird ein besonderes Augenmerk auf das Vorgehen bei der empirischen Untersuchung der Forschungsfrage gelegt (Kapitel 8.2.2). In einem dritten Schritt wird an die kritische Würdigung des entwickelten Lernumgebungskonzeptes aus Kapitel 7 angeknüpft und das Vorgehen bei der Konzeption aus einer Metaperspektive beleuchtet (Kapitel 8.2.3).

8.2.1 Kritische Würdigung der theoretischen Erarbeitung

Grundsätzlich bewegt sich die vorliegende Arbeit in einem Schnittfeld zwischen Hochschuldidaktik, pädagogischer Psychologie, Berufs- bzw. Wirtschaftspädagogik und Mediendidaktik. Da diese Bereiche sich zwar mit ähnlichen Gegenstandsbereichen beschäftigen, aber nicht immer dieselbe Ansicht zu den Inhalten vertreten, ergeben sich zwangsweise Ansatzpunkte für Kritik in Bezug auf die theoretische Aufarbeitung. Im Folgenden möchte ich daher einige Kritikpunkte aufzeigen und darlegen, warum ich bestimmte Darstellungsformen gewählt habe oder bestimmte Meinungen verrete.

Forschendes Lernen. Aufgrund der international wachsenden Aufmerksamkeit, die dem forschenden Lernen in den letzten Jahren zuteil wurde (bmbf, 2014; Brew, 2013; Ifenthaler & Gosper, 2014; Hölscher & Kreckel, 2006) steigt auch der Bedarf an theoretischen Auseinandersetzungen, didaktischen Konzepten sowie empirischen Erkenntnissen zum forschenden Lernen (Schneider & Wildt, 2009a, S. 8). Zudem zeigen sich teilweise unterschiedliche Auffassungen des Konzeptes des forschenden Lernens im deutschsprachigen und im englischsprachigen Raum (vgl. Kapitel 3.1). Die vorliegende Arbeit schließt hier an und liefert eine theoretische Fundierung des forschenden Lernens welche helfen kann, das Konzept besser zu verstehen. Es wird versucht, die Auffassungen von forschendem Lernen aus dem englischsprachigen und aus dem deutschsprachigen Raum einander anzunähern. Dies kann insofern kritisiert werden, als dass hinter den beiden Zugängen kulturell unterschiedliche Verständnisse von Forschen und Lernen stehen, die durch die jeweilige Entwicklungsgeschichte der Universität und der Bildungspolitik geprägt sein können. Die vorliegende Arbeit versucht zudem, anhand der als charakteristisch definierten Merkmale und ihrer Überführung in ein Klassifikationsmodell die Lernprozesse beim forschenden Lernen weiter auszudifferenzieren und zu beschreiben. Ähnliche Bemühungen in diese Richtung, die parallel zur vorliegenden Arbeit entstanden sind (vgl. Brew, 2013; Reitinger, 2013), unterstreichen den Bedarf einer solchen theoretischen Einordnung. Jedoch zeigt sich auch, dass es vielfältige Ansichten darüber gibt, was die charakteristischen Merkmale forschenden Lernens sind. In der vorliegenden Arbeit habe ich die Merkmale ausgewählt, die für mich forschendes

Lernen charakterisieren. Dabei habe ich ein spezielles Augenmerk darauf gelegt, Merkmale zu finden, die durch die Gestaltung didaktischer Maßnahmen berücksichtigt werden können. Insofern finden sich neben bereits etablierten Elementen wie der Selbstorganisation oder der Problemorientierung auch die kritisch-reflexive Distanz, die soziale Kontextualisierung oder die Lernerzentrierung in der Liste der Merkmale wieder. Diese Auswahl, die sich an der Anwendung in der Bildungspraxis orientiert, ist zu kritisieren, wenn es darum geht, das Lernen aus einem unvoreingenommenen Blickwinkel zu betrachten und es nicht mit einem bestimmten Ziel vor Augen (nämlich der Gestaltung) zu beschreiben.

Schlüsselkompetenzen. Die Frage, wie Schlüsselkompetenzen im Studium vermittelt werden können, greift bereits auf eine breite empirische und theoretische Basis zurück (Fichten, 2010, S. 131). Jedoch ist die Kompetenzorientierung noch nicht bei allen Lehrveranstaltungen des Studiums angekommen (Schaeper, 2009). Die vorliegende Arbeit schließt hier an, indem sie versucht, eine besonders vielversprechende Lernerfahrung – die Bachelorarbeit – in den Fokus zu rücken und ein didaktisches Konzept zur gezielten Unterstützung der Schlüsselkompetenzentwicklung anzubieten. Argumentationsgrundlage für diesen Fokus ist die Entwicklung von für den Beruf relevanten Schlüsselkompetenzen durch ein auf Wissenschaft bezogenes Lernen. In den diesbezüglichen Ausführungen (vgl. Kapitel 4.4) schließe ich mich Autoren wie Euler (2005b), Huber (2003) oder auch Hube (2005) an und argumentiere, dass hier durchaus eine Verbindung besteht und die im akademischen entwickelten Kompetenzen in der Berufswelt als Wissensarbeiter relevant sind. Dies kann kritisiert werden, weil die Argumentation (noch) nicht auf eine empirische Basis zurückgreift und angenommen wird, dass die erworbenen Kompetenzen kontextunspezifisch sind und auf andere Situationen transferiert werden können. Eine weitere Argumentationsgrundlage für die Betrachtung des Konzeptes der Schlüsselkompetenzen ist die Bologna-Reform. Ausgehend davon, dass die Aufgabe einer Universität ist, auszubilden bzw. zu bilden (Euler, 2005b, S. 1), kann die Bologna-Reform nicht ausgeblendet werden, da sie heute die wesentlichen Rahmenbedingungen des Lernens an Universitäten definiert. Kritiker der Bologna-Reform bzw. ihrer Folgen könnten dies bemängeln und argumentieren, dass die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden zu kurz käme. Internationale Standards, Anpassung und Angleichung bedeuten für das Bildungssystem immer auch eine Reduktion von Flexibilität und Individualität. Die vorliegende Arbeit erkennt diese Kritik an, verfolgt jedoch den Ansatz, die gegebenen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen und zu nutzen und auf der Ebene der Lehrveranstaltung für die Studierenden lernförderlich zu gestalten. Beim Versuch, die Relevanz von digitalen Medien in Bezug auf Schlüsselkompetenzen aufzuzeigen, bin ich vor allem auf Literatur gestoßen, die aus einer betriebs- oder wirtschaftspädagogischen Perspektive argumentiert. Dies und die verschiedenen Disziplinen, die sich mit dem Konstrukt der Schlüsselkompetenzen auseinandersetzen, haben zur Folge, dass die Begründung, mit der ich Schlüsselkompetenzen in den Mittelpunkt von Kapitel 4 rücke, anerkannt ist, aber nicht in allen Disziplinen als Konsens gilt. Bei einem so vielfältigen Bereich wie der Schlüsselkompetenzentwicklung ist dies jedoch kaum zu vermeiden. Zudem kann kritisiert werden, dass ich mich auf die Definitionen und Operationalisierungen des P21 (2009) stütze, die nicht empirisch überprüft sind, v.a. im US-amerikanischen Raum entwickelt wurden und damit wenig Bezug zum deutschen Bildungssystem aufweisen. Wie in Kapitel 4.3 erwähnt, bietet dieses Klassifikationsschema meiner Meinung nach eine hohe Nähe zur hochschuldidaktischen Bildungspraxis und die Operationalisierungen sind mit den meisten in Abschnitt 4.4 angeführten Definitionen kompatibel.

Digitale Medien. Schließlich kann der Fokus auf mediengestütztes Lernen kritisiert werden – die Vorteile digitaler Medien lassen sich in der Realität nur selten umsetzen, innovative Konzepte

scheitern an Lehrenden, Lernenden oder der Organisation Universität (Arnold et al., 2011, S. 24). Gerade wenn es um Formate geht, die ein selbstorganisiertes Lernen mit digitalen Medien vorsehen, sind diese Grenzen deutlich spürbar (vgl. Kapitel 7.7.2). In der vorliegenden Arbeit wird diese Kritik berücksichtigt, indem ein pragmatischer Umgang mit digitalen Medien bevorzugt wird. Jedoch sollen die Potenziale, die im mediengestützten Lernen in Bezug auf das forschende Lernen und die Unterstützung der Schlüsselkompetenzentwicklung stecken, kritisch geprüft und praktisch nutzbar gemacht werden.

Theoriebasiert entwickelte Modelle. Die vorliegende Arbeit versucht nicht nur die Konzepte des forschenden Lernens, der Schlüsselkompetenzen und des mediengestützten Lernens schärfer zu zeichnen, sondern nutzt die Erkenntnisse auch, um (didaktische) Modelle und Werkzeuge für die Lehrpraxis zu generieren. Auf theoretischer Basis wurden das *Klassifikationsschema* für forschendes Lernen (vgl. Abbildung 4 in Kapitel 3.3.2) sowie das *Reflexionsraster* (vgl. Tabelle 6 in Kapitel 4.5.5) entwickelt. Sie können von Lehrenden aller Fachbereiche genutzt werden, um Lernumgebungen für das forschende Lernen zu entwickeln oder um die Reflexion gezielt zu unterstützen sowie Veränderungspotenzial zu identifizieren. Auf theoretischer *und* empirischer Grundlage basieren wiederum die *Empfehlungen zum Medieneinsatz* beim forschenden Lernen (vgl. Tabelle 59 in Kapitel 6.3). Hier werden nicht nur die verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses, sondern auch Medien als Ressourcen und als Werkzeuge berücksichtigt. Durch die Ausrichtung an den Merkmalen des forschenden Lernens stellen die in Kapitel 6 vorgestellten Empfehlungen hilfreiche Werkzeuge bei der Entwicklung und Planung von Lehre dar. Anzumerken bleibt jedoch, dass Modelle immer nur eine vereinfachte Beschreibung der Wirklichkeit darstellen und „nicht den Anspruch erfüllen, die didaktische Realität in ihren vielfältigen Facetten vollständig abzubilden“ (Mayrberger, 2010, S. 373). Unter dieser Perspektive ist insbesondere die Entwicklung des Klassifikationsmodells in Kapitel 3.3.2 zu sehen. Es hat die Grenze, dass es wenig konkret wird und, um möglichst vielen Praxiskontexten gerecht zu werden, eine hohe Offenheit beinhaltet. Weder werden Ausprägungen oder Stufen vorgegeben noch Beschreibungen angeboten. Kritisiert werden kann zudem die Darstellung der Ausprägung des forschenden Lernens anhand einer Linie innerhalb der Kontinuen, welche suggeriert, dass genaue Werte vorliegen. Jedoch soll mit dieser Visualisierung beispielhaft gezeigt werden, welche Spannweite von Gestaltungsformen es gibt und keine Messgenauigkeit suggeriert werden. Zudem ist festzuhalten, dass das Modell zwar per Gedankenexperiment (am Beispiel eines Seminars und der Abschlussarbeit, in Kapitel 3.3.3) angewendet, aber nicht empirisch überprüft wurde. Gleiches gilt für das in Kapitel 4.5.5 entwickelte Reflexionsraster, das sich ebenfalls auf einer abstrakten Ebene bewegt und sich erst in der Praxis bewähren muss. Etwas konkreter werden die Empfehlungen zu den Möglichkeiten des Medieneinsatzes in Kapitel 6.3. Die Überlegungen sind zwar unabhängig von Studienfach und der Art des forschenden Lernens, die unterstützt werden soll, jedoch sind die Überlegungen nicht empirisch oder praktisch überprüft.

8.2.2 Kritische Würdigung der Empirie

Neben den in der Theorie dargestellten Inhalten kann auch das Vorgehen bei der empirischen Untersuchung kritisch betrachtet werden.

Die vorliegende Arbeit verfolgt einen qualitativen Forschungsansatz, wodurch die Anzahl der zu untersuchenden Fälle stark eingeschränkt ist. Die Auswahl der Fälle erfolgte anhand eines kriterienbasierten Samplings, welches eine Betrachtung von vier unterschiedlichen Studiengängen zur Folge hatte. Dadurch können die vorliegenden Ergebnisse ein breites Spektrum an Studiengängen abdecken. Nach der Erhebung dieser vier Fälle ist mit Lincoln und Guba (1985, zit. nach

Dooley, 2002, p. 342) festzuhalten, dass ein Sättigungsgrad der Daten erreicht wurde (vgl. Kapitel 5.1.3). Dieser betrifft vor allem das Auftreten von Regelmäßigkeiten und die Tatsache, dass zwar neue Informationen hinzugekommen sind, diese aber nichts zum tieferen Verständnis des Phänomens beitragen. Aus diesem Grund wurde kein weiterer Fall zur Untersuchung hinzugezogen.

Bezüglich der Ergebnisse, die sich in der fallvergleichenden Analyse über alle Fälle hinweg bestätigen konnten, kann aufgrund der unterschiedlichen Auswahlkriterien eine moderate Verallgemeinerbarkeit angenommen werden.⁶⁰ Es ist vor allem davon auszugehen, dass die Ergebnisse in Studiengängen mit ähnlichem fachlichen Hintergrund und ähnlichen Rahmenbedingungen (siehe Samplingkriterien in Kapitel 5.1.3) gültig sind. Bei stark unterschiedlichen Studiengängen wie etwa Physik oder Ingenieurwesen, ist die Übertragbarkeit jedoch anzuzweifeln. Zentrale Ergebnisse der fallvergleichenden Analyse decken sich auch mit anderen Forschungsergebnissen (z.B. zentrale Herausforderungen für Studierende beim Verfassen der Bachelorarbeit). Diese vergleichende Forschungsliteraturanalyse kann mit Mayring (2007) neben dem kriterienbasierten Sampling als Strategie zur Generalisierung in der qualitativen Forschung verstanden werden. Allerdings – so bleibt hier zu betonen – zeigte sich in den Interviews bereits, dass die Gestaltung des Prozesses des Verfassens der Bachelorarbeit stark von den Lehrenden, ihrer Sozialisation und ihren normativen Vorstellungen abhängt. Zudem muss betont werden, dass die befragten Studierenden sich freiwillig für das Interview melden sollten, was ebenfalls einen Einfluss auf die Antworten haben kann. Ob sich Muster über bestimmte Studienfächer ergeben, könnte beispielsweise durch eine Untersuchung verschiedener Studiengänge eines Faches überprüft werden. Zudem ist es möglich, die Gültigkeit der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit durch die Untersuchung weiterer Studiengänge oder anderer Hochschultypen (z.B. Hochschulen der angewandten Wissenschaften) innerhalb der Human- und Gesellschaftswissenschaften zu bestätigen oder zu widerlegen. Als alternativer Forschungsansatz bietet es sich auch an, die Ergebnisse durch eine quantitativ angelegte Untersuchung in der Breite zu bestätigen. Gerade in Bezug auf die doch recht einheitlichen Antworten zu entwickelten Schlüsselkompetenzen und zentralen Herausforderungen des Prozesses wäre eine Ergänzung um quantitative Daten interessant, um Repräsentativität zu erlangen. Dies stand aber nicht im Zentrum der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit.

Als Ergebnisse, die vermutlich in anderen Studiengängen der Human- und Gesellschaftswissenschaften gültig sind, gelten vor allem jene, die sich über die vier untersuchten Fälle hinweg zeigen und zum Teil auch durch anderweitige Forschungsergebnisse bestätigt werden können. Dazu zählen zum Beispiel die Individualität der Bedürfnisse der Studierenden sowie die Abhängigkeit der Gestaltung der Betreuung vom Umgang mit organisationalen Rahmenbedingungen. Als Tendenz ist aus den Ergebnissen abzulesen, dass die Studierenden zu Beginn der Bearbeitung am meisten Unterstützung benötigen und dass Schlüsselkompetenzen bisher kaum gezielt entwickelt und digitale Medien wenig eingesetzt werden. Über die Fälle hinweg zeigen sich auch ähnliche zentrale Herausforderungen und es werden dieselben entwickelten Schlüsselkompetenzen genannt. Gleichzeitig ist ein Großteil der Ergebnisse als fallspezifisch und nicht verallgemeinerbar zu verstehen, konnte aber interessante Gedankenanstöße und Erklärungsansätze für die didaktische Unterstützung des Verfassens der Bachelorarbeit liefern.

Bezüglich der gewählten Methode der Interviews zeigte sich in der vorliegenden Arbeit, dass diese gut geeignet sind, um die didaktische Gestaltung des Unterstützungsangebotes sowie didakti-

⁶⁰ Mayring (2007) fasst unter eine moderate Generalisierung die systematische Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Material. „Hinter den Gemeinsamkeiten und Unterschieden können Regelmäßigkeiten, Variablenzusammenhänge stehen“ (Mayring, 2007, o.S.).

sche Herausforderungen aus Betreuersicht zu erfassen. Das einheitliche Bild in Bezug auf die entwickelten Schlüsselkompetenzen bestätigt auch, dass das Interview als Erhebungsmethode geeignet ist, hier eindeutige Ergebnisse zu erheben. Denn die Fremd- und die Selbsteinschätzung stimmten bezüglich der entwickelten Kompetenzen stark überein, was gerade in bei einem so schwer erfassbaren Bereich, wie den Schlüsselkompetenzen wichtig ist (Hartig & Jude, 2007). Nichtsdestotrotz gibt es Aspekte, die in den Interviews nicht optimal erfasst werden konnten. So war es beispielsweise nur schwer möglich, die Art und Weise, wie die Kompetenzentwicklung unterstützt wird, nachzuvollziehen. In den Interviews gab es dazu viele allgemeine Antworten, aus denen kein konkretes Vorgehen ablesbar war. Hier könnte beispielsweise eine Beobachtung (im Kolloquium oder in den Sprechstunden) neue und zusätzliche Erkenntnisse liefern. Beispielsweise hätte während eines Beratungsgesprächs beobachtet werden können, ob die in Kapitel 4.5 vorgestellten Schritte einer Reflexion vielleicht angewendet werden. Eine Beobachtung war im Rahmen der fallvergleichenden Studie mit vier Fällen aus forschungsökonomischen Gründen nicht möglich, hätte aber bei einer Einzelfallstudie durchaus realisiert werden können (Yin, 2006).

In Abschnitt 5.1 wurde dargelegt, welches Forschungsdesign, welche Fallauswahl, welche Erhebungs- und Auswertungsmethoden für das Forschungsziel geeignet sind. Dabei wurden bereits an der ein oder anderen Stelle Aspekte der Qualitätssicherung angesprochen (z.B. Pretests, Ausgestaltung der Merkmale qualitativer Interviews), welche nun in die kritische Würdigung vor dem Hintergrund von Qualitätskriterien qualitativer Forschung einfließen.

In der Diskussion um die Qualität qualitativer Daten gibt es einerseits Ansätze, die bestehenden Qualitätskriterien quantitativer Forschung mit kleiner Bedeutungsverschiebung auf die qualitative Forschung anwenden und andererseits solche, die vollständig neue Qualitätskriterien formulieren (Flick, 2006, S. 321). Einheitliche Qualitätskriterien für qualitative Forschung setzten sich noch nicht durch. Sehr abstrakte Kriterien bzw. ‚Prinzipien‘ formulieren Gläser und Laudel (2010). Sie sehen das *Prinzip der Offenheit* als eine grundlegende Prämisse für die qualitative Forschung. Es besagt, dass Annahmen oder Meinungen die Datenerhebung und -auswertung nicht bereits im Vorhinein prägen sollen. Vielmehr muss der Forscher die nötige Offenheit zugrunde legen, um den Daten zu ermöglichen, auch andere Interpretationswege aufzuzeigen. Das *Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens* besagt, dass immer an die vorhandene Theorie angeschlossen wird und dass alle Forschungsschritte nach bestimmten Regeln zu erfolgen haben, die jeweils intersubjektiv nachvollziehbar beschrieben werden müssen. Dies ermöglicht, dass Vorgehen und Schlussfolgerungen auch von Dritten überprüft werden können (Gläser & Laudel, 2010, S. 30–32). Neben der Herstellung von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit durch den Einsatz anerkannter Strategien und Techniken sowie einer ausführlichen Dokumentation ist aber auch das ethische Vorgehen ein wesentliches Qualitätsmerkmal qualitativer Forschung (Creswell, 2007, pp. 45–46). „Forschung verändert das Leben von Menschen – durch die Einbeziehung von Menschen in die Untersuchung, durch die Veröffentlichung von Untersuchungsergebnissen über Menschen und dadurch, dass sie selbst menschliches Handeln ist“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 48). Ein ethisches und datenschutzrechtlich abgesichertes Vorgehen wird bei der vorliegenden Untersuchung dadurch sichergestellt, dass die Interviewten vorab über ihre Rechte aufgeklärt, ihre Aussagen nur nach Zustimmung aufgenommen und weiterverarbeitet werden. Diese Rechtsbelehrung und Zustimmungserklärung finden sich im digitalen Anhang.

Zusammenfassend können als grundsätzliche Anliegen von Qualitätskriterien bei der qualitativen Forschung die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens für Dritte (*Genauigkeit*) und die Absicherung

der Interpretationen des Forschers durch verschiedene Techniken und Strategien (*Validität*), u.a. auch durch die nötige Offenheit, gesehen werden (Borman et al., 2006).⁶¹ Um im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes diesen Qualitätsansprüchen qualitativer Forschung gerecht zu werden, wurden verschiedene Maßnahmen getroffen. Diese werden nun anhand von Mayrings (2002, S. 140-144) Gütekriterien qualitativer Forschung dargelegt:

(1) Verfahrensdokumentation: Um den Ansprüchen einer gut nachvollziehbaren Dokumentation des Vorgehens gerecht zu werden, wurde in Kapitel 5.1 die Wahl der Strategie, des Forschungsdesigns, der Erhebungs- und Auswertungsmethoden ausführlich dargelegt. Die Verfahrensdokumentation umfasst auch die nachvollziehbare Beschreibung der untersuchten Fälle (Yin, 2006, p. 114), welche ausführlich in den Abschnitten 5.2 bis 5.6 erfolgte.

(2) Argumentative Interpretationsabsicherung: Die Interpretation ist vom Forschenden abhängig, da dieser die Ergebnisse vor dem Hintergrund seiner persönlichen Erfahrungen interpretiert. Umso wichtiger ist es, die Argumentationskette vollständig auszuformulieren und gut zu belegen (Mayring, 2002, S. 145). Eine wesentliche Strategie zur Validierung ist hier, dass ich als Forscherin expliziere, welche Einflüsse, Gedanken und Erfahrungen mich prägen und sich somit auf die Forschung auswirken können (Creswell, 2007, p. 207). Die Einleitung enthält bereits wichtige Hinweise zu meinem studien- und berufsbezogenen Erfahrungshintergrund sowie zu meiner fachlichen Zuordnung, aber auch an weiteren Stellen der Arbeit gehe auf mögliche Einflüsse ein.

(3) Regelgeleitetheit: Obwohl das Vorgehen stark an den Untersuchungsgegenstand angepasst ist, sollten vor der Durchführung der Untersuchung gewisse Regeln für das Vorgehen festgelegt werden. Diese sollen eingehalten werden, um die Nachvollziehbarkeit der Datenerhebung und -auswertung zu sichern. So habe ich etwa bei der Durchführung der Interviews einen Satz an Regeln festgelegt, wie bei einem bestimmten Antwortverhalten (z.B. Verweigerung, ausführliches Erzählen, das aber in die falsche Richtung geht) zu reagieren ist, jedoch trotzdem versucht, das Interview so offen wie möglich zu führen (Gläser & Laudel, 2010). Auch für die Auswertung wurden bestimmte Regeln (z.B. Codiereinheit festlegen) definiert und angewendet (Mayring & Hurst, 2005, S. 439).

(4) Nähe zum Gegenstand: Die Nähe zum Gegenstand besagt, dass sich der Forscher voll und ganz auf den Untersuchungsgegenstand einlassen soll – soweit sogar, bis nicht nur für den Forscher, sondern auch für den Beforschten eine gewinnbringende Situation entsteht (Mayring, 2002, S. 147). Eine Möglichkeit, hier Validität herzustellen, ist, sich als Forscher sehr lange und intensiv mit dem Untersuchungsfeld auseinanderzusetzen und die eigenen Annahmen und Entscheidungen immer wieder zu hinterfragen, sodass nicht nur subjektive, sondern auch intersubjektiv nachvollziehbare Erkenntnisse entstehen (Creswell, 2007, p. 208). Dieses Vorgehen wurde der Arbeit generell zugrunde gelegt und ich versuchte u.a. durch Gespräche mit Kollegen, Intersubjektivität herzustellen.

(5) Kommunikative Validierung: Um interne Validität herzustellen, kann die kommunikative Validierung genutzt werden. Diese findet nach einem Interview statt und hat zum Ziel, die Analysen

⁶¹ Gelegentlich werden diese beiden Aspekte noch um das Kriterium der Reliabilität ergänzt (z.B. Dooley, 2006; Mayring & Hurst, 2005), auch wenn es sich dabei um ein sehr stark quantitativ geprägtes Kriterium handelt. Nach Flick (2006) bedeutet *Reliabilität* in der qualitativen Forschung die „Prüfung der Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweisen“ (Flick, 2006, S. 322) und bezieht sich zum einen auf die gute und reflektierte Dokumentation und damit die Nachvollziehbarkeit des Auswertungsprozesses, gleichzeitig auf die Standardisierung der Vorgehensweisen verschiedener Forscher (in Bezug auf Interview, Auswertung, Feldnotizen; Flick, 2006, S. 322). Damit fasst die Reliabilität die Konzepte der Validität und Genauigkeit in ein Konzept zusammen.

des Forschers mit dem Beforschten zu diskutieren und damit zu validieren (Flick, 2006, S. 325). Die kommunikative Validierung kann auch mit anderen, am Forschungsprojekt Beteiligten oder mit Experten erfolgen. Die kommunikative Validierung wurde im vorliegenden Projekt angestrebt, indem ich die Interviews mit den Studierenden, wenn möglich, vor den Interviews mit den Betreuern führte. Dadurch konnten interessante Erkenntnisse aus den Studierendeninterviews direkt in den Betreuerinterviews thematisiert werden. Zudem wendete ich an verschiedenen Punkten des Interviews die Technik des Spiegels an, um erste Interpretationsversuche zu validieren (Mayring, 2002, S. 148).

(6) Triangulation: Die Triangulation dient der Eröffnung unterschiedlicher Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand und der Sicherung der Interpretationsleistung. Besonders in der Fallstudienforschung hat die Triangulation eine gewisse Bedeutung und Tradition. „In collecting case study data, the main idea is to ‚triangulate‘ or establish converging lines of evidence to make your findings as robust as possible” (Yin, 2006, p. 115). Unterschiedliche Erhebungsmethoden, Forscher oder Daten sollten zu einem ähnlichen Ergebnis führen (Mayring, 2002, S. 148). Nach Flick kann die Daten- und Forscher-, Theorien- und methodologische Triangulation unterschieden werden (Flick, 2006, S. 330–331). Im vorliegenden Fall wurde eine Datentriangulation angestrebt, indem ich zwei Zielgruppen als Datenquellen auswählte, die unterschiedliche Perspektiven auf das Verfassen der Bachelorarbeit haben. Zusätzlich können auch die unterschiedlichen Studiengänge als unterschiedliche Datenquellen für die Triangulation gesehen werden. Wenn die Daten bzw. Inhalte dann trotzdem innerhalb der Fälle übereinstimmen, ist das ein Indiz dafür, dass die Erkenntnisse eine weite Gültigkeit besitzen.

8.2.3 Kritische Würdigung der Konzeption der Lernumgebung

Die Konzeption der Lernumgebung erfolgt, wie in Kapitel 7 erläutert, unter pragmatischen und praktischen Gesichtspunkten, weswegen sie einige Grenzen des forschenden Lernens, der Förderung von Schlüsselkompetenzen oder dem Medieneinsatz in der Bildungspraxis aufzeigt.

Das entwickelte Lernumgebungskonzept bündelt die theoretischen und empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit und fokussiert die Unterstützung von Bachelorarbeiten. Das Konzept ist unmittelbar für die Lehrpraxis relevant und ich habe versucht, die Übertragung bzw. Anwendung in Fächern der Human- und Gesellschaftswissenschaften zu unterstützen, indem das Konzept viele variable Elemente enthält, die abhängig von organisatorischen Rahmenbedingungen, Lehrenden und Lernenden angepasst werden können. Entsprechend der Erkenntnisse aus der Implementationsforschung (vgl. Fullan, 1983) ist das Lernumgebungskonzept durch eine pragmatische, am altbekannten ausgerichtete Gestaltung mit nur einigen innovativen Neuerungen auch eher dafür geeignet, in der Lehrpraxis eingesetzt zu werden, als vollkommen neue Konzepte.

Das entwickelte Konzept ist – vielleicht stärker als alle anderen Aspekte der Arbeit – abhängig vom Entwickler. An dieser Stelle ist es daher angebracht, kurz zu explizieren, welche Gedanken und Ansichten mich – zusätzlich zum pädagogischen Pragmatismus – bei der Konzeption beschäftigt haben. Meine Lehrerfahrung reicht zum aktuellen Zeitpunkt vier Jahre zurück und umfasst eine große Anzahl an experimentellen Medieneinsätzen. Diese Erfahrung erfolgte jedoch in nur *einem* Studiengang („Medien und Kommunikation“ der Universität Augsburg). Der Studiengang beinhaltet zudem ein Wahlfach, das die überfachliche Kompetenzentwicklung in Projekten zum Gegenstand hat. In diesem Wahlfach konnte ich als Lehrende Erfahrungen damit sammeln, wie eine schriftliche, onlinebasierte zu unterstützen ist. Aufgrund meiner, durch die Medienaffinität und das Wahlfach geprägten Erfahrungen, ist es möglich, dass das Lernumgebungskonzept,

vielleicht auch erst in ein paar Jahren in anderen Studiengängen funktioniert. Bei der Konzeption habe ich versucht, auch die Medienaffinität der untersuchten Studierenden zu berücksichtigen. Jedoch ist es eine Herausforderung, ein Konzept für eine Zielgruppe zu entwickeln, die nicht bekannt ist. Die Entscheidungen konnten daher nur in Abhängigkeit der fiktiven Zielgruppe getroffen werden, was bedeutet, dass das Angebot bei der tatsächlichen Implementierung eventuell stärker auf den Kontext und die Zielgruppe angepasst und abgestimmt werden muss. Das entwickelte Konzept erhebt zudem aufgrund des großen Spielraums in der individuellen Ausgestaltung den Anspruch, innerhalb der human- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiengänge Gültigkeit zu besitzen.

Aus einer Metaperspektive ist kritisch anzumerken, dass die Darstellung des Lernumgebungskonzeptes möglicherweise nicht voraussetzungsfrei ist. Lehrende ohne didaktische oder pädagogische Grundkenntnisse und Erfahrungen können das Konzept eventuell an der einen oder anderen Stelle nicht nachvollziehen. Kapitel 7 ist für die Zielgruppe von Personen mit Fachkenntnissen verfasst (Hochschuldidaktiker, Mediendidaktiker, Lehrende mit didaktischen Vorkenntnissen). Das Konzept könnte in der Folge in didaktische Handreichungen überführt werden, welche zielgruppengerecht verfasst sind und ausführlich und mit Beispielen das Vorgehen bei der Gestaltung solcher Lernumgebungen verdeutlichen. Die vorliegende Arbeit ist eine Qualifikationsarbeit und sieht die Entwicklung einer solchen Handreichung in den Forschungsfragen nicht vor. Zudem wird der Gestaltungsspielraum stark eingeschränkt, wenn Handlungsempfehlungen konkretisiert werden, weswegen dieser letzte Schritt hier ausgespart wurde.

Außerdem wurde das vorliegende Lernumgebungskonzept speziell für die Unterstützung der Bachelorarbeit entwickelt. Andere Ausgestaltungsformen des forschenden Lernens benötigen in der Regel andere Konzepte. Für die Zukunft wäre daher wünschenswert, dass didaktische Szenarien für das forschende Lernen anhand der in der vorliegenden Arbeit erstellten Hilfen und Modelle entwickelt werden.

Inwiefern das entwickelte Konzept auch in der Praxis funktioniert, kann nur durch eine Erprobung festgestellt werden. Bei der kritischen Betrachtung des Konzeptes bewegt man sich daher „in einer ‚Einerseits und andererseits‘-Struktur“ (Reinmann & Sippel, 2011, S. 198). Das bedeutet, dass es einerseits ein vielversprechendes Konzept ist, das potenziell berufsrelevante Schlüsselkompetenzen mit Hilfe digitaler Medien zu fördern vermag, dass es aber andererseits auch hohe Anforderungen an Lehrende und Lernende stellt.

8.3 Ausblick und Schlusswort

Obwohl die vorliegende Arbeit den Fokus auf die einzelne Lernumgebung legt, können die Ergebnisse auch für den bildungspolitischen Diskurs relevant sein. Aus bildungspolitischer Perspektive wird mit der Arbeit die Aussage unterstrichen, dass die Kompetenzorientierung, die im Rahmen der Bologna-Reform verstärkt für die universitäre (Aus-)Bildung gefordert wird, bereits inhärenter Bestandteil von Lernprozessen ist, die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen jedoch noch gezielter gefördert werden könnte. Forschendes Lernen ermöglicht, die Lehre im Sinne der Bologna-Reform stärker auf die Arbeitswelt und ihre Anforderungen zu beziehen und gleichzeitig bildungstheoretischen Idealen im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung gerecht zu werden. Gerade die Bachelorarbeit, die an der Schwelle zum Übergang ins Berufsleben steht, sollte aus diesem Grund stärker in den didaktischen Fokus rücken. Sie sollte nicht nur in Hinblick auf die gezielte Schlüsselkompetenzentwicklung stärker unterstützt werden, sondern auch innerhalb des Curriculums eine Aufwertung erfahren, etwa indem eine größere Anzahl an ECTS-Punkten dafür

vergeben wird. Aber auch die Lehrenden sollten für ihren Aufwand entschädigt werden. Die Gestaltung und Unterstützung forschenden Lernens mit dem Ziel der Schlüsselkompetenzentwicklung kostet Zeit und Ressourcen. „Kein Plädoyer für Forschendes Lernen kann diese Kosten einfach leugnen. Vielmehr ist aufzuzeigen, dass sie um der Vorteile des Forschenden Lernens willen in Kauf genommen werden und wie sie gemindert werden können“ (Huber, 2009, S. 22). Ich schließe mich an dieser Stelle der Argumentation von Huber (2009) an, der fordert, dass der Aufwand, den bestimmte Lernformen mit sich bringen, auch auf Seiten der Lehrenden anerkannt und honoriert werden sollte, etwa durch die Schaffung flexiblerer Strukturen, die die Anrechnung von aufwändiger Lehre auf das Lehrdebutat ermöglichen.

Im Rahmen der kritischen Würdigung habe ich bereits an der einen oder anderen Stelle Möglichkeiten der Verbesserung und Weiterführung der vorliegenden Arbeit aufgezeigt. Nun möchte ich mich daher auf *neue* Forschungsfelder konzentrieren, die aufgrund der Auseinandersetzung mit Theorie, Empirie und Lernumgebungs-konzeption beachtenswert erscheinen.

Die vorliegende Arbeit fokussierte die Ebene der einzelnen Lehrveranstaltung und die didaktische Gestaltung des Unterstützungsangebots für die Bachelorarbeit. Dabei fiel auf, dass die organisationalen Rahmenbedingungen, also rechtliche Vorgaben in Form von Prüfungsordnungen, aber auch Lehr- und Lernkultur sowie individuelle normative Vorstellungen der Studiengangsverantwortlichen für die Gestaltung prägend sind. Wie beeinflussen diese Vorgaben und Vorstellungen die Gestaltung von Lehrveranstaltungen oder von Studiengängen? Wie flexibel werden die rechtlichen Vorgaben gehandhabt? Woran liegt es, dass Vorgaben flexibler oder weniger flexibel gehandhabt werden? Diese Fragen eröffnen ein interessantes Forschungsgebiet, das gerade in Bezug auf die Auswirkung auf die Gestaltung der einzelnen Lehrveranstaltung genauer untersucht werden könnte.

Darüber hinaus zeigte sich bei der Betrachtung der organisationalen Rahmenbedingungen, dass es bundesländerspezifische Unterschiede in der Umsetzung der Vorgaben der Bologna-Reform geben kann und dass diese auch die Gestaltung des Unterstützungsangebotes für die Bachelorarbeit prägen. Es wäre durch weitere Forschungsbemühungen zu überprüfen, ob die in der vorliegenden Arbeit zutage getretenen Unterschiede bestimmte Gründe haben und sich flächendeckend nachweisen lassen.

Daneben kann die Synergie von Forschung und Lehre stärker in den Mittelpunkt der Forschung rücken. Auf theoretischer Basis wurde vielfach aufgezeigt, welche Zusammenhänge zwischen Forschung und Lehre bestehen: Wer forscht, stellt sicher, dass auch in der Lehre die neuesten Erkenntnisse und Methoden vermittelt werden. Wer forscht, ist kritischer gegenüber Aussagen, jedoch gleichzeitig involvierter und somit mitreißender. Wer lehrt, kann daraus auch Vorteile für die eigene Forschung ziehen: Lehre kann einem helfen, die Einordnung in das große Ganze zu sehen, kann zu kritischen Rückmeldungen von Studierenden führen und gerade Forschungsseminare werden nicht selten dazu eingesetzt, größeren Forschungsprojekten zuzuarbeiten (Trempe, 2005). In den Interviews zeigte sich, dass die eine oder andere Bachelorarbeit tatsächlich im Rahmen einer Forschergruppe entstand. Aus den betreffenden Interviews wurde klar, dass die Lernenden meistens von dieser Einbettung, sowohl bezüglich der Betreuung als auch der Nutzung digitaler Medien, stark profitieren. Hier wäre es interessant, in Zukunft einen stärkeren Fokus auf die Synergien von Forschung und Lehre für Lehrende und Lernende zu legen. Zudem fokussierte die vorliegende Arbeit die einzelne Lehrveranstaltung. Die Frage, wie forschendes Lernen nachhaltig in ein Studium integriert werden kann, welche curricularen Bedingungen und Abhängigkeiten auf der Modulebene entstehen und welche Voraussetzungen auf Ebene der zur Verfügung stehenden digitalen Infrastruktur gegeben sein müssen, wird hier nur am Rande the-

matisiert und müsste Aufgabe einer weiteren Forschungsarbeit sein. Mit ihrem Entscheidungs-Modell der curricularen und didaktischen Integration von forschendem Lernen ins Curriculum geht Brew (2013) einen Schritt in diese Richtung.

Ein Aspekt, der in der vorliegenden Arbeit nur verkürzt thematisiert werden konnte, ist die Rolle des Lehrenden beim forschenden Lernen. Gerade dieser Themenbereich birgt vielfältige Ansatzpunkte für weitere Forschungsprojekte: Wie gestalten Lehrende das forschende Lernen? Welche Schwierigkeiten bewältigen sie dabei? Findet tatsächlich ein Wandel in der Lehrendenrolle statt? Wie können Lehrende – etwa durch hochschuldidaktische Maßnahmen – dazu befähigt werden, forschendes Lernen umzusetzen und mit digitalen Medien zu gestalten?

Aber auch die Perspektive auf die Lernenden bietet vielfältige Ansatzpunkte für weitere Forschung. So können etwa die Heterogenität und Individualität der Studierenden, die u.a. bei den Interviews zutage kamen, unter der Perspektive des forschenden Lernens oder der Schlüsselkompetenzentwicklung näher betrachtet werden. Wie kann die Diversität beim forschenden Lernen ermöglicht bzw. unterstützt werden? Wie kann eine Schlüsselkompetenzförderung aussehen, die individuelle Vorkenntnisse und Entwicklungspfade berücksichtigt? Vor dem Hintergrund einer heterogenen Gesellschaft und Studierendenschaft sowie der Abhängigkeit vieler Lernformen vom Vorwissen der Lernenden werden solche Fragen immer wichtiger. Aber auch die Frage nach der Motivation beim forschenden Lernen, die in Kapitel 7 kurz angesprochen wurde, kann stärker ausgebaut werden. Gerade bei so selbstorganisierten Lernformen wie dem forschenden Lernen ist das Phänomen der Prokrastination keine Seltenheit. Prokrastination wird erst seit den 1980er Jahren systematisch im angloamerikanischen Raum und erst seit etwa zehn Jahren im deutschsprachigen Raum untersucht (Schouwenburg, 2004). Momentan liegt ein Schwerpunkt auf der psychologischen Auseinandersetzung mit diesem Phänomen. Ich fände es interessant, dieses komplexe Phänomen, das so schwer empirisch greifbar ist, verstärkt aus einer pädagogischen (qualitativen) Perspektive vor allem im Kontext von Bachelorarbeiten zu untersuchen. Zwar kam dieses Verhaltensmuster in den Interviews nur selten zur Sprache, jedoch zeigen meine persönlichen Erfahrungen mit der Beratung von Studierenden eine Häufung von Prokrastination im Umfeld der Bachelorarbeit. Es wäre demnach ein Forschungsdesiderat, dieses Problem näher zu betrachten und eventuell nach geeigneten Unterstützungsansätzen zu suchen.

Gerade in Bezug auf den Medieneinsatz beim forschenden Lernen gibt es zwar einige kreative Einsätze, aber nur wenige empirische Untersuchungen. Dies mag auch daran liegen, dass zwar Learning Management Systeme (LMS) mittlerweile an den Universitäten angekommen sind, kreative, mediengestützte didaktische Settings aber nach wie vor rar sind (Arnold et al., 2011, S. 24). Hier besteht also noch ein Feld, das durch die Entwicklung didaktische Szenarien, ihrer empirischen Überprüfung und Weiterentwicklung ergänzt und erweitert werden könnte.

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist demnach keineswegs erschöpft. Vielmehr zeigt die theoretische, empirische und gestalterische Erarbeitung des forschenden Lernens beim Verfassen von Bachelorarbeiten vielfältige Ansatzpunkte für Forschung und Entwicklung auf. Nur einige davon wurden hier genauer expliziert und es wäre wünschenswert, dass diese Fragestellungen von der wissenschaftlichen Gemeinschaft weiter vertieft und geklärt werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, einen Weg aufzuzeigen, wie das Lernen und Lehren in der heutigen Universität auf Ebene einer einzelnen Lehrveranstaltung verbessert und insbesondere die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen unterstützt werden kann. Wie in der Einleitung erwähnt, spricht vieles dafür, die Ausbildung dieser Fähigkeiten stärker in der Bildung zu verankern. Dass die Konzeption von innovativen Lehr-Lernszenarien, wie sie in dieser Arbeit erfolgte,

nicht genügt, um dieser Forderung Nachdruck zu verleihen und es wesentlich ist, die Förderung von Schlüsselkompetenzen nicht nur auf dem Papier im gesamten Curriculum zu verankern, ist eine wichtige Erkenntnis, die jedoch das Ergebnis der vorliegenden Arbeit nicht schmälern soll. Vielmehr soll die vorliegende Arbeit dazu dienen, solche Ansätze zu unterstützen und ihnen Arbeitshilfen und Argumentationsstoff für die Gestaltung von Veranstaltungen liefern. Forschendes Lernen kann dabei als Prinzip gesehen werden, welches die Förderung von Schlüsselkompetenzen mit den ‚alten Zielen‘ der Universitätsbildung verknüpfen kann (Euler, 2005b, S. 3). Der Auftrag der Universitäten ist,

„ein Ort zu sein, an dem Studierende ihre Bildungsprozesse vollziehen können und dabei Unterstützung erfahren, sich Bildung durch die kritisch reflexive und diskursive Erarbeitung wissenschaftlicher Grundlagen, Verfahrensweisen und Handlungskompetenzen in Bezug auf die gute Meisterung der immer neuen Aufgaben in der Praxis der individuellen und gesellschaftlichen Lebensgewinnung anzueignen“ (Arnold et al., 2011, S. 24).

Dieser Auftrag sollte die Anforderungen der Gesellschaft berücksichtigen, zu denen neben der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen auch die Bewältigung des Alltags mit Hilfe digitaler Medien zählen. Die Durchdringung des Alltags durch Medien wird in Zukunft eher zu- als abnehmen. Umso wichtiger ist es, in Bildungsinstitutionen einen lernförderlichen und kompetenten Umgang mit neuen Technologien zu fördern und zu ermöglichen. Nicht zuletzt ist die Fähigkeit zur Reflexion wesentlicher Grundstein der weiterführenden, selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung im Rahmen des lebenslangen Lernens als Wissensarbeiter.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abell, A. (1998). Skills for the 21st Century. *Journal of Librarianship and Information Science*, 30 (4), 211–214.
- Albrecht, D., Arnold, R., Bauerfeld, W., Bode, A., Bruch, E.-M., Cress, U. et al. (2007). *Web 2.0: Strategievorschläge zur Stärkung von Bildung und Innovation in Deutschland. Bericht der Expertenkommission Bildung mit neuen Medien*. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pubRD/expertenkommission_web20.pdf.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 220–233). Göttingen: Hogrefe.
- American Management Association & Partnership for 21st Century Skills (2010). *AMA 2010 Critical Skills Survey*. Verfügbar unter <http://www.amanet.org/news/AMA-2010-critical-skills-survey.aspx>.
- American Library Association (ALA) & Association of College & Research Libraries (ACRL) (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Verfügbar unter: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/standards.pdf>.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1375427202575>.
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2011). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2006). Selbstgesteuertes Lernen lernen: Erfahrungen mit handlungsorientierten Seminaren zur Entwicklung von Selbstkompetenz. In H. Dieckmann, K. H. Dittrich & B. Lehmann (Hrsg.), *Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen* (S. 53–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R., Gómez Tutor, C. & Kammerer, J. (2001). *Selbstlernkompetenzen; Arbeitspapier 1 des Forschungsprojektes „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel (Teilprojekt: Selbstlernkompetenz)“*. Kaiserslautern: Univ. Kaiserslautern.
- Arnold, R. & Schüssler, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz : Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 52–74). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Arnold, R. (1997). Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung: Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikationsentwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen* (S. 253–307). Münster: Waxmann.
- Arnold, R. (2008). Zur mittelbaren Unmittelbarkeit begleiteter Veränderung – virtuelles Coaching und Ermöglichungsdidaktik. In H. Geissler (Hrsg.), *E-Coaching* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 55, S. 32–44). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Association for Career and Technical Education, National Association of State Directors of Career Technical Education Consortium & Partnership for 21st Century Skills (2010). *Up to the challenge. The role of career and technical education and 21st Century Skills in college and career readiness*. Verfügbar unter http://www.p21.org/storage/documents/CTE_Oct2010.pdf.
- Atteslander, P. (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11. Aufl.). Berlin [u.a.]: Schmidt.
- Bagge, S. (2011). Reichenbach on the relative a priori and the context of discovery/justification distinction. *Synthese*, 181 (1), 79–93.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- BAK - Bundesassistentenkonferenz (1970/2009). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik* (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Bd. 5, Neuaufl. nach der 2. Aufl. 1970). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), 12–25.
- Baumgartner, P. (2007). Didaktische Arrangements und Lerninhalte. Zum Verhältnis von Inhalt und Didaktik im E-Learning. In P. Baumgartner & G. Reinmann (Hrsg.), *Überwindung von Schranken durch E-Learning* (S. 149–176). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Baumgartner, P. (2008). Blended Learning Arrangements. In U. Beck, W. Sommer & F. Siepmann (Hrsg.), *E-Learning und Wissensmanagement Jahrbuch* (S. 10–17). Karlsruhe: KKA.
- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775–786.
- Berdrow, I. & Evers, F. T. (2011). Bases of competence: A framework for facilitating reflective learner-centered educational environments. *Journal of Management Education*, 35 (3), 406–427.
- Berning, E. & Schindler, B. (1993). *Diplomarbeit und Studium. Aufwand und Ertrag von Diplom- und Masterarbeiten an Universitäten in Bayern*. München: Bayer. Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Biggs, J. B. & Tang, C. S.-K. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Bignold, S. (2003). *A review of linking teaching and research in the health sciences and practice disciplines*. Verfügbar unter <http://www.health.heacademy.ac.uk/lenses/publications/m10100.html>.
- Bihrer, A., Schiefner, M. & Tremp, P. (2010). Forschendes Lernen und Medien. Ein Beispiel aus den Geschichtswissenschaften. In S. Mandel, M. Rutishauser & E. Seiler Schiedt (Hrsg.), *Digitale Medien für Lehre und Forschung* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 55, S. 95–105). Münster: Waxmann.
- Bloom, S. B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: The cognition domain*. New York: David McKay.
- bmbf – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014). *Qualitätspakt Lehre – Projektdatenbank*. Verfügbar unter: <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/3013.php>.
- Bogner, A. & Menz, W. (2005). Expertenwissen und Forschungspraxis. Die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten: Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., S. 33–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bolder, E. C. (2010). *Chancen und Grenzen digitaler Medien (Forum, Wiki und Blog) zur Unterstützung der Abschlussarbeitskandidaten (MuK, BA)*. Bachelorarbeit, Universität Augsburg. Augsburg.
- Borman, K. M., Clarke, C., Cotner, B. & Lee, R. (2006). Cross-Case Analysis. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 123–139). Mahwah, N.J., Washington, D.C: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boud, D., Keogh, R. & Walter, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walter (eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 18–40). London & New York: Kogan Page / Nichols.
- Bovet, G. (2010). Beratung, Supervision und Coaching – was gehört in die Lehrerbildung und was sollten Ausbilderinnen können? *SEMINAR*, 16 (4), 5–16.
- Brahm, G. im. (2012). *Die Rolle des Lehrenden beim forschenden Lernen*, Ruhr-Universität Bochum. Verfügbar unter <https://dbs-lin.rub.de/lehreladen/forschendes-lernen/die-rolle-des-lehrenden/>.
- Brahm, T. (2010). *Entwicklung von Teamkompetenz durch computergestütztes kollaboratives Lernen*. Lengrich [u.a.]: Pabst Science Publ.
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66 (5), 603–618.
- Brookfield, S. D. (2000). The concept of critically reflective practice. In A. L. Wilson & E. Hayes (eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 33–50). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brouwer, P. (1997). Critical thinking in the information age. *Journal of Educational Technology Systems*, 25 (2), 189–197.

- Brown, R. B. & McCartney, S. (1998). The link between research and teaching: Its purpose and implications. *Education & Training International*, 35 (2), 117–129.
- Brown, S. J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Bunk, G. (1990). Schlüsselqualifikationen anthropologisch-pädagogisch begründet. In K.-H. Sommer (Hrsg.), *Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag* (S. 175–188). Esslingen: DEUGRO.
- Carell, A. & Schaller, I. (2009). Medieneinsatz im Prozess des forschenden Lernens: Die Rolle von Web2.0-Anwendungen. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 27–29.
- Casner-Lotto, J., Rosenblum, E. & Wright, M. (2009). *Research report: The ill-prepared U.S. workforce: Exploring the challenges of employer-provided workforce readiness training*. Conference Board; Corporate Voices for Working Families; American Society for Training and Development; Society for Human Resource Management. Verfügbar unter <http://www.astd.org/Publications/Research-Reports/2009/2009-Ill-Prepared-US-Workforce>.
- CHE – Centrum für Hochschulentwicklung (2011). *CHE Hochschulranking 2011/12*. Verfügbar unter: <http://ranking.zeit.de/che2011/de/>.
- Cheng, M. M. & Tang, S. Y. (2008). The dilemma of field experience assessment: Enhancing professional development or fulfilling a gate-keeping function? *Teacher Development*, 12 (3), 223–236.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Chur, D. (2004). Schlüsselkompetenzen - Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit* (S. 16–19). Essen: Stifterverb. für die Dt. Wiss.
- Chur, D. (2006). (Aus-) Bildungsqualität durch Schlüsselkompetenzen: Zur Konkretisierung eines integrativen Bildungsverständnisses. In N. Colin, J. Umlauf & A. Lattard (Hrsg.), *Germanistik, eine europäische Wissenschaft? Der Bologna-Prozess als Herausforderung* (S. 202–244). München: Iudicium.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st Century Skills. In J. Bellanca & J. Brandt (eds.), *21st Century Skills. Rethinking how students learn* (pp. 51–75). Bloomington: Solution Tree Press.
- Deignan, T. (2009). Enquiry-based learning: Perspectives on practice. *Teaching in Higher Education*, 14 (1), 13–28.
- Dennen, V. P. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice. Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. In D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed., pp. 813–828). Mahwah N.J.: Erlbaum.
- Devonport, T. J. & Lane, A. M. (2006). Cognitive appraisal of dissertation stress among undergraduate students. *Psychological Record*, 56 (2), 259–266.
- Dick, R. D. (1991). An empirical taxonomy of critical thinking. *Journal of Instructional Psychology*, 18 (2), 79–92.
- Didion, D. & Wiemer, M. (2009). Forschendes Lernen als interdisziplinäres Element des Studium Fundamentale. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 7–9.
- Die Junge Akademie (2008). *Zur Zukunft der Lehre an Universitäten in Deutschland*. Verfügbar unter http://www.diejungeakademie.de/fileadmin/user_upload/Literatur/pdf/Positionspapier_Lehre.pdf.
- Dittler, M. & Bachmann, G. (2005). Gestaltung von E-Learning-Portalen als integrativer Bestandteil der Hochschulentwicklung. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 187–206). München: Oldenbourg.
- Dittler, U. (2009). E-Learning 2.0. Von Hochschulen gehypt, aber von Studierenden erwünscht? In U. Dittler, J. Krameritsch, N. Nistor, C. Schwarz & A. Thilloßen (Hrsg.), *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 50, S. 205–218). Münster: Waxmann.

- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4 (3), 335–354.
- Dörig, R. (2006). Schlüsselqualifikationen aus kognitionspsychologischer Sicht. In R. Arnold & H.-J. Müller (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung* (3. überarb. Aufl., S. 55–71). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Döring, N. (2009). Phasen der Evaluationsforschung. In H. Holling & N. Birbaumer (Hrsg.), *Grundlagen und statistische Methoden der Evaluationsforschung* (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich B, Methodologie und Methoden: Evaluation, Serie 4, Bd. 1, S. 99–134). Göttingen: Hogrefe.
- Dörr, G., Mackeprang, M. & Küster, O. (2003). Didaktisches Design multimedialer Lernumgebungen. In VDI (Hrsg.), *Automation und Information in Wirtschaft und Gesellschaft. Kongress Baden-Baden, 3. und 4. Juni 2003* (S. 171–179). Düsseldorf: VDI-Verl.
- Downes, S. (2004). Educational blogging. *Educause Review*, 39 (5), 14–26.
- Dumont, H. & Istance, D. (2010). Future directions for learning environments in the 21st century. In OECD (Hrsg.), *The nature of learning* (Educational Research and Innovation, S. 317–338). OECD Publishing.
- Dürnberger, H. & Sporer, T. (2009). Selbstorganisierte Projektgruppen von Studierenden. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 51, S. 30–40). Münster: Waxmann.
- Dürnberger, H., Bettina Reim & Hofhues, S. (2011). Forschendes Lernen. Konzeptuelle Grundlagen und Potenziale digitaler Medien. In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 60, S. 209–219). Münster: Waxmann.
- Dürnberger, H., Meyer, T. & Schmidt, A.-M. (2010). Evaluation des Projektes i-literacy. In H. O. Mayer & W. Kriz (Hrsg.), *Evaluation von eLernprozessen* (S. 181–198). München: Oldenbourg.
- Ebner, M. & Schiefner, M. (2009). *Digital native students? – Web 2.0-Nutzung von Studierenden*, e-teaching.org. Verfügbar unter <http://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/StudierendeWeb2.pdf>.
- Eimeren, B. van & Frees, B. (2009). Der Internetnutzer 2009 – multimedial und total vernetzt? *Media Perspektiven* (7), 334–348. Verfügbar unter http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/Eimeren1_7_09.pdf.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (2003). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2006). *Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. Theoretische Fundierung und Konsequenzen für die Curriculumentwicklung*. Unveröffentlichtes Manuskript. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik* (2., aktualisierte Aufl.). Bern: Haupt.
- Euler, D., Hasanbegovic, J., Kerres, M. & Seufert, S. (2006). *Handbuch der Kompetenzentwicklung für E-Learning-Innovationen. Eine Handreichung für innovative Bildungsarbeit an der Hochschule*. Bern: Huber.
- Euler, D. & Seufert, S. (2005). Von der Pionierphase zur nachhaltigen Implementierung – Facetten und Zusammenhänge einer pädagogischen Innovation. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 1–24). München: Oldenbourg.
- Euler, D. (1996). Denn sie wissen nicht, was sie tun: Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92 (4), 350–365.
- Euler, D. (2001). Selbstgesteuertes Lernen mit Multimedia und Telekommunikation gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 1–19). Köln: Dt. Wirtschaftsdienst. Verfügbar unter http://www.weiterbildungsportal.ch/mas/ndkele/didaktik/texte/selbstgesteuertes_lernen_mit_multimedia_gestalten.pdf.

- Euler, D. (2004). *Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen: Grundfragen und theoretische Fundierung*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D. (2005a). Didaktische Gestaltung von E-Learning-unterstützten Lernumgebungen. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 225–242). München: Oldenbourg.
- Euler, D. (2005b). Forschendes Lernen. In W. Wunderlich & S. Spoun (Hrsg.), *Universität und Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt, New York: Campus.
- Fehr, U. (2004). Kooperative, additive und integrative Ansätze zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – das Heidelberger Modell. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit* (S. 31–32). Essen: Stifterverb. für die Dt. Wiss.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 15,). Leverkusen: Budrich.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance. Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Fichten, W. (2003). Perspektivität der Erkenntnis und Forschendes Lernen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 85–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–358.
- Flehsig, K.-H. (1979). *Leitfaden zur praxisentwickelnden Unterrichtsforschung* (Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung, Bd. 1). Angerstein: Zentrum für Didakt. Studien.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl., vollst. überarb. und erw. Neuausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen: Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Francom, G. M. (2011). *Involve me and I learn: Providing substantial learning choices in higher education*. Verfügbar unter <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED518322.pdf>.
- Friedman, D. B., Crews, T. B., Caicedo, J. M., Besley, J. C., Weinberg, J. & Freeman, M. L. (2010). An exploration into inquiry-based learning by a multidisciplinary group of higher education faculty. *Higher Education*, 59 (6), 765–783.
- Fullan, M. (1983). Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Kanada. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung* (S. 489–499). Weinheim: Beltz.
- Geissler, H. (2008). E-Coaching - eine konzeptionelle Grundlegung. In H. Geissler (Hrsg.), *E-Coaching* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 55, S. 3–23). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gibson, I. (2005). Designing projects for learning. In T. Barrett, I. Mac Labhrainn & H. Fallon (eds.), *Handbook of enquiry and problem-based learning. Irish case studies and international perspectives* (pp. 27–35). Dublin: All Ireland Society for Higher Education.
- Gilardi, S. & Lozza, E. (2009). Inquiry-based learning and undergraduates' professional identity development: Assessment of a field research-based course. *Innovative Higher Education*, 34 (4), 245–256.
- Glaser, E. M. (1972/1941). *An experiment in the development of critical thinking* (Reprint). New York & London: AMS Press.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göbel, K. (2003). *Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen*. Verfügbar unter http://www2.dipf.de/publikationen/volltexte/vortrag_goebel_critical_incidents_2003.pdf.
- Golding, C. (2011). Educating for critical thinking: Thought-encouraging questions in a community of inquiry. *Higher Education Research & Development*, 30 (3), 357–370.

- Greenbank, P. & Penketh, C. (2009). Student autonomy and reflections on researching and writing the undergraduate dissertation. *Journal of Further and Higher Education*, 33 (4), 463–472.
- Greeno, J. G., Rilex, M. S. & Gelman, R. (1984). Conceptual competence and children's counting. *Cognitive Psychology*, 16, 94–143.
- Grell, P. & Rau, F. (2011). Partizipationslücken – Social Software in der Hochschullehre. *Medienpädagogik* (21). Verfügbar unter http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/21/grell_rau1111.pdf.
- Grell, P., Marotzki, W. & Schelhowe, H. (Hrsg.). (2010). *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruber, H. (2001). Die Entwicklung von Expertise. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz : Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 309–326). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Häcker, T., Hilzensauer, W. & Reinmann, G. (2008). Editorial zum Schwerpunktthema „Reflexives Lernen“. *bildungsforschung*, 5 (2). Verfügbar unter <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/74/77>.
- Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking. *New directions for teaching and learning*, 80, 69–74.
- Hambach, S. (2004). Vorgehensmodelle für die Entwicklung von E-Learning Angeboten. In G. Engels & S. Seehusen (Hrsg.), *DeLFI 2004. Tagungsband der 2. e-Learning Fachtagung Informatik ; 6. - 8. September 2004, Paderborn, Germany* (S. 319–330). Bonn: Ges. für Informatik.
- Hargreaves, A. (2010). Leadership, change, and beyond the 21st Century Skills agenda. In J. Bellanca & J. Brandt (eds.), *21st Century Skills. Rethinking how students learn* (pp. 327–348). Bloomington: Solution Tree Press.
- Hartig, J. & Jude, N. (2007). Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik : Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (S. 17–36). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hartmann, M. (2004). *Coaching als Grundform pädagogischer Beratung. Verortung und Grundlegung*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. München. Verfügbar unter http://edoc.ub.uni-muenchen.de/2513/1/Hartmann_Melanie.pdf.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*, The Higher Education Academy. Verfügbar unter http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate_Final.pdf.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (2), 183–201.
- Heinze, A. & Heinze, B. (2009). Blended e-learning skeleton of conversation: Improving formative assessment in undergraduate dissertation supervision. *British Journal of Educational Technology*, 40 (2), 294–305.
- Heinze, N. & Schnurr, J.-M. (2009). *i-literacy - Konzeption, Entwicklung und Implementation eines Modells zur Förderung von Informationskompetenz* (Arbeitsberichte Professur für Medienpädagogik Nr. 24), Augsburg. Verfügbar unter <http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/1276>.
- Heinzel, F. & Marini, U. (2009). Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv. Schulpädagogik an der Universität Kassel. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 126–141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helberger, C., Kreimeyer, T. & Rübiger, J. (1988). *Studiendauern und Studienorganisation im interuniversitären Vergleich* (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 72). Bad Honnef: Bock.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hellmer, J. (2009). Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 200–223). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Hemmings, S. (2001). The place of the dissertation in learning to research. In R. Humphrey, C. Middleton, R. Finnegan, S. Hemmings & D. Philipps (Hrsg.), *Learning to research. Resources for learning and teaching in sociology and social policy* (SSP2000: Teaching and Learning Network for Sociology and Social Policy: Reflections on Learning to Research & Examples of Practice). Sheffield: University of Sheffield.
- Hepworth, M. & Walton, G. (2009). *Teaching information literacy for inquiry-based learning*. Oxford: Chandos Publishing.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hilton, M. (2008). Skills for work in the 21st Century: What does the research tell us? *Academy of Management Perspectives*, 22 (4), 63–78.
- Hochholzer, R. & Wolff, C. (2005). *Informationskompetenz – status quo und Desiderate für die Forschung*. Verfügbar unter <http://epub.uni-regensburg.de/10485/>.
- Hofhues, S. (2010). Die Rolle von Öffentlichkeit im Lehr-Lernprozess. In S. Mandel, M. Rutishauser & E. Seiler Schiedt (Hrsg.), *Digitale Medien für Lehre und Forschung* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 55, S. 405–414). Münster: Waxmann.
- Hofhues, S. (2012). *Gastvortrag: Medieneinsatz beim forschenden Lernen. Blogbeitrag*. Verfügbar unter <http://www.sandrahofhues.de/2012/06/29/mbfl2012/>.
- Hölscher, M. & Kreckel, R. (2006). Zur Rolle der Hochschuldidaktik im Zuge der aktuellen Hochschulreformen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 1 (1), 62–81. Verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/153/207>.
- Holtgrewe, H. (2008). *Selbstbestimmtes Lernen: Studieninteressen und ihre Entwicklung während der Abschlussarbeit*. Marburg: Tectum Verlag.
- Homann, B. (2002). Standards der Informationskompetenz – Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“. *Bibliotheksdienst*, 36 (5), 625–638.
- Howitt, S., Wilson, A., Wilson, K. & Roberts, P. (2010). 'Please remember we are not all brilliant': Undergraduates' experiences of an elite, research-intensive degree at a research-intensive university. *Higher Education Research & Development*, 29 (4), 405–420.
- Hube, G. (2005). *Beitrag zur Beschreibung und Analyse von Wissensarbeit*. Dissertation, Universität Stuttgart. Stuttgart. Verfügbar unter http://elib.uni-stuttgart.de/opus/volltexte/2005/2426/pdf/Diss_Hube_Wissensarbeit.pdf.
- Huber, G. L. (2005). Lernen in Gruppen – Kooperatives Lernen. In H. Mandl & F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien* (S. 261–272). Göttingen: Hogrefe.
- Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 15–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L., Hellmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Humboldt, W. von (1997). *Bildung und Sprache. Besorgt von Clemens Menze* (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften, 5. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Hussy, W. (1993). Denken und Problemlösen (Kohlhammer Urban-Taschenbücher, Bd. 557). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hutchings, W. (2007). *Enquiry-based learning: Definitions and rationale*, Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning. Verfügbar unter http://www.campus.manchester.ac.uk/ceeb/resources/papers/hutchings2007_definingeb.pdf.

- Ifenthaler, D. & Gosper, M. (2014). Research-based learning: Connecting research and instruction. In M. Gosper & D. Ifenthaler (eds.), *Curriculum models for the 21st Century. Using learning technologies in higher education* (pp. 73–90). New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer.
- Institut für Soziologie der Universität Mainz. (2013). *BA-Abschlussarbeit*. Verfügbar unter <http://www.soziologie.uni-mainz.de/241.php>.
- Jäger, P. (2001). *Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen: Eine Herausforderung an Schule und Unterricht*. Dissertation, Universität Passau. Passau. Verfügbar unter <http://www.opus-bayern.de/uni-passau/volltexte/2003/17/pdf/jaeger.pdf>.
- Jahnke, I. (2012). Technology-embraced informal-in-formal-learning. In A. Ravenscroft, S. Lindstaedt, C. D. Kloos & D. Hernández-Leo (eds.), *21st century learning for 21st Century Skills. 7th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2012* (pp. 395–400). Berlin: Springer.
- James, P. (1998). Progressive Development of Deep Learning Skills Through Undergraduate and Postgraduate Dissertations. *Educational Studies*, 24 (1), 95–105.
- Jank, W. & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jenert, T. & Fust, A. (2012). Studierende (als) Kunden?! Zum Umgang mit einer herausfordernden Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. In T. Zimmermann & F. Zellweger (Hrsg.), *Lernendenorientierung. Studierende im Fokus* (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Bd. 3, S. 63–86). Bern: hep.
- Jenkins, A., Healey, M. & Zetter, R. (2007). *Linking teaching and research in disciplines and departments*. York: The Higher Education Academy. Verfügbar unter http://nzcw.wikispaces.com/file/view/LinkingTeachingAndResearch_April07.pdf/31560863/LinkingTeachingAndResearch_April07.pdf.
- Johnson, R. B. & Onweugbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14–26.
- Jones, M. & Shelton, M. (2006). *Developing your portfolio: Enhancing your learning and showing your stuff*. New York & London: Routledge.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jungmann, T. (2011). *Forschendes Lernen im Logistikstudium*. Dissertation, TU Dortmund. Dortmund. Verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/28955>.
- Justice, C., Rice, J., Roy, D., Hudspeth, B. & Jenkins, H. (2009). Inquiry-based learning in higher education: Administrators' perspectives on integrating inquiry pedagogy into the curriculum. *Higher Education*, 58 (6), 841–855.
- Kahn, P. & O'Rourke, K. (2005). Understanding enquiry-based learning. In T. Barrett, I. Mac Labhrainn & H. Fallon (eds.), *Handbook of enquiry and problem-based learning. Irish case studies and international perspectives* (pp. 1–14). Dublin: All Ireland Society for Higher Education.
- Kanning, U.-P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154–163.
- Kauchak, D. P. & Eggen, P. D. (2007). *Learning and teaching. Research-based methods* (5th ed.). Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Kay, K. (2010). 21st Century Skills: Why they matter, what they are, and how we get there. In J. Bellanca & J. Brandt (eds.), *21st Century Skills. Rethinking how students learn* (pp. xiii–xxxi). Bloomington: Solution Tree Press.
- Kek, M. Y. C. A. & Huijser, H. (2011). The power of problem-based learning in developing critical thinking skills: Preparing students for tomorrow's digital futures in today's classrooms. *Higher Education Research & Development*, 30 (3), 329–341.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerres, M. & Witt, C. de (2004). Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von eLearning. In D. Treichel & H. O. Meyer (Hrsg.), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 77–100). München: Oldenbourg.

- Keuneke, S. (2005). Qualitatives Interview. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 254–267). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Kim, D. W. & Yao, J. (2010). A treasure hunt model for inquiry-based learning in the development of a web-based learning support system. *Journal of Universal Computer Science*, 16 (14), 1853–1881.
- Kinsella, E. A. (2007). Embodied reflection and the epistemology of reflective practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (3), 395–409.
- Kleimann, B., Özkilic, M. & Göcks, M. (2008). *Studieren im Web 2.0. Studienbezogene Web- und E-Learning-Dienste* (HISBUS Kurzinformation Nr. 21). Verfügbar unter <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus21.pdf>.
- Klewin, G. & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knauf, H. & Knauf, M. (Hrsg.). (2003). *Schlüsselqualifikationen praktisch* (Blickpunkt Hochschuldidaktik). Bielefeld: Bertelsmann.
- Koch-Priewe, B. & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhler, T., Kahnwald, N. & Rettmaier, M. (2008). Lehren und Lernen mit Multimedia und Internet. In B. Batinić & M. Appel (Hrsg.), *Medienpsychologie* (S. 478–501). Heidelberg: Springer.
- Kolb, D. A. (eds.). (1984). *Experiential learning – experience as the source of learning and development*. Englewood Hills, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kopcha, T. J. (2010). A systems-based approach to technology integration using mentoring and communities of practice. *ETR&D-Educational Technology Research and Development*, 58 (2), 175–190.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47–71.
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien* (1. Aufl.). Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Kruse, O. (2010a). Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 45–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, O. (2010b). *Lesen und Schreiben* (1. Aufl.). Stuttgart: UTB GmbH.
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen*. Verfügbar unter http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2005_Qualifikationsrahmen_HSAbschluesse.pdf.
- Lambert, C. (2009). Pedagogies of participation in higher education: A case for research-based learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 17 (3), 295–309.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung* (Methodologie, Bd. 1, 3. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Lee, S. W.-Y. & Tsai, C.-C. (2011). Students' perceptions of collaboration, self-regulated learning, and information seeking in the context of Internet-based learning and traditional learning. *Computers in Human Behavior*, 27 (2), 905–914.
- Leinweber, A. & Schreier, G. (2004). Schlüsselqualifikationen in den Verfahren der evalag. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit* (S. 26–27). Essen: Stifterverb. für die Dt. Wiss.

- Levy, P., Aiyegbayo, O. & Little, S. (2009). Designing for inquiry-based learning with the learning activity management system. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25 (3), 238–251.
- Lim, L.-A. Y. L. (2011). A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment. *Instructional Science*, 39 (2), 171–188.
- Luck, M. (1998). Undergraduate research projects: Motivation and skills development. In S. Brown, S. Armstrong & G. Thompson (eds.), *Motivating students* (pp. 133–142). London: Kogan Page.
- Macdonald, R. (2005). Assessment strategies for enquiry and problem-based learning. In T. Barrett, I. Mac Labhrainn & H. Fallon (eds.), *Handbook of enquiry and problem-based learning. Irish case studies and international perspectives* (pp. 85–93). Dublin: All Ireland Society for Higher Education.
- Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft* (Forschungsbericht Nr. 145). München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Ising & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (3. Aufl., S. 139–148). Weinheim: Beltz PVU.
- Martens, J. U. (2002). Der Persönliche Berater – Förderung erfolgsbestimmender Einstellungen. In U. Dittler (Hrsg.), *E-Learning. Erfolgsfaktoren und Einsatzkonzepte mit interaktiven Medien* (S. 129–146). München: Oldenbourg.
- Mayrberger, K. & Hofhues, S. (2013). Akademische Lehre als Open Educational Practice? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 8 (4). Verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/579/571>.
- Mayrberger, K. (2010). Ein didaktisches Modell für partizipative E-Learning-Szenarien – Forschendes Lernen mit digitalen Medien gestalten. In S. Mandel, M. Rutishauser & E. Seiler Schiedt (Hrsg.), *Digitale Medien für Lehre und Forschung* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 55, S. 363–373). Münster: Waxmann.
- Mayrberger, K. (2013). E-Portfolios in der Hochschule – zwischen Ideal und Realität. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 63, S. 60–72). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. & Hurst, A. (2005). Qualitative Inhaltsanalyse. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 436–444). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2007). Generalisierung in qualitativer Forschung. Grundlagen und Techniken. *Forum: Qualitative Social Research*, 8 (3). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/291/639>.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meckel, S. & Scott, L. (2011). *The dissertation as an effective learning experience for undergraduate students and faculty in a construction management program. a reflection*, Proceedings of the ASC 47th International conference. Verfügbar unter <http://arrow.dit.ie/beschconcon/10/>.
- Meeus, W., van Looy, L. & Libotton, A. (2004). The Bachelor's thesis in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27 (3), 299–321.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7 (1), 36–43. Verfügbar unter http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf.
- Meyer, H. (2003). Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 99–115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Morrison, K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 317–332.

- Multrus. (2004). *Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen*. Dissertation, Universität Konstanz. Konstanz. Verfügbar unter <http://kops.ub.uni-konstanz.de/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-13267/Diss-neu.pdf?sequence=1>.
- Müller, H.-J. (2006). Erschließen durch Versprachlichen – Theoretischer Bezugsrahmen und Experimente zur Didaktisierung von Schlüsselqualifikationen. In R. Arnold & H.-J. Müller (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung* (3. überarb. Aufl., S. 89–140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Niegemann, H. M. (2004). Modelle des Instruktionsdesigns: Zu Möglichkeiten und Grenzen didaktischer Hilfestellungen. In U. Rinn & D. M. Meister (Hrsg.), *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 21, S. 102–122). Münster: Waxmann.
- Niegemann, H. M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M. & Zobel, A. (2008). *Kompendium multimedial-es Lernen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Niglas, K. (2004). *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research*. Dissertation, University of Talin. Talin.
- Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.). (2003). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ojstersek, N. & Kerres, M. (2008). Virtuelles Coaching und E-Learning. In H. Geissler (Hrsg.), *E-Coaching* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 55, S. 60–70). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ojstersek, N. (2007). *Betreuungskonzepte beim Blended Learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 41). Münster: Waxmann.
- Oliver, R. (2008). Engaging first year students using a web-supported inquiry-based learning setting. *Higher Education*, 55 (3), 285–301.
- O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0?* Verfügbar unter <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Orth, H. (1999). *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Partnership for 21st Century Skills – P21 (2009). *P21 Framework Definitions*. Verfügbar unter http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf.
- Pätzold, G. & Wortmann, E. (2006). Didaktische Handlungsmöglichkeiten zur Ausbildung von Schlüsselqualifikationen. In R. Arnold & H.-J. Müller (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung* (3. überarb. Aufl., S. 155–173). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Philosophische Fakultät der Universität zu Köln (2013). *Prüfungsinformationen. Anfertigung der Bachelorarbeit*. Verfügbar unter <http://phil-fak.uni-koeln.de/756.html>.
- Pietsch, S. (2009). Forschendes Lernen im „Projekt K – Kinder begleiten und verstehen lernen“ an der Universität Kassel. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 151–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pinto, M., Doucet, A.-V. & Fernandez-Ramos, A. (2010). Measuring students' information skills through concept mapping. *Journal of Information Science*, 36 (4), 464–480.
- Pullich, L. (2007). *Weblogs als Lernjournale. Kommunikation und Reflexion mit Weblogs im Rahmen akademischer Abschlussarbeiten* (IfBM. Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung). Verfügbar unter <http://ifbmimpuls.fernuni-hagen.de/2007-03-Weblogs-als-Lernjournale.pdf>.
- Purdie, N. & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, 17–32.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Redlich, A. & Rogmann, J. J. (2007). Soziale Kompetenzen durch computer- und tutoriellgestütztes Lernen fördern. In M. Merkt & K. Mayrberger (Hrsg.), *Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung* (S. 133–155). Innsbruck: Studienverlag.

- Reeves, T. C. (2006). How do you know they are learning? The importance of alignment in higher education. *International Journal of Learning Technology*, 2 (4), 294–309.
- Rehn, T., Brandt, G., Fabian, G. & Briedis, K. (2011). *Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009* (HIS:Forum Hochschule Nr. 17/2011), Hannover. Verfügbar unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201117.pdf.
- Reiber, K. (2007). Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlagen und Beispiele. *Thüringer Beiträge zur Hochschuldidaktik*, 1 (3), 5–12.
- Reichenbach, H. (1938/1970). *Experience and prediction. An analysis of the foundations and the structure of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Reinmann, G. & Hartung, S. (2013). E-Portfolios und persönliches Wissensmanagement. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 63, S. 43–59). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613–658). Weinheim: Beltz.
- Reinmann, G. & Sippel, S. (2011). Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 185–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, G. (2005a). *Blended Learning in der Lehrerbildung: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich: Pabst.
- Reinmann, G. (2005b). *Das Verschwinden der Bildung in der E-Learning-Diskussion* (Arbeitsberichte Professur für Medienpädagogik Nr. 6). Augsburg: Universität Augsburg. Verfügbar unter <http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/373>.
- Reinmann, G. (2008). *Selbstorganisation im Netz – Anstoß zum Hinterfragen impliziter Annahmen und Prämissen* (Arbeitsberichte Professur für Medienpädagogik Nr. 18). Augsburg: Universität Augsburg. Verfügbar unter <http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/1272>.
- Reinmann, G. (2009). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum forschenden Lernen mit digitalen Medien. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 36–52). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Reinmann, G. (2011a). Blended Learning in der Lehrerausbildung: Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrkompetenzförderung. *SEMINAR* (3), 7–17.
- Reinmann, G. (2011b). Didaktisches Design – Von der Lerntheorie zur Gestaltungsstrategie. In S. Schön & M. Ebner (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Verfügbar unter <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/18>.
- Reinmann, G. (2011c). Forschendes Lernen und wissenschaftliches Prüfen: Die potentielle und faktische Rolle der digitalen Medien. In T. Meyer, W.-H. Tan, C. Schwalbe & R. Appelt (Hrsg.), *Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel* (S. 291–306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, G. (2012). *Empirie verstehen. Forschendes Lernen mit einem Online-Werkzeug* (Forschungsnotiz Nr. 11). Professur für Lehren und Lernen mit Medien, Universität der Bundeswehr München. Verfügbar unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/forschungsnotiz_2012_11.pdf.
- Reinmann, G. (2013a). Didaktisches Handeln – Die Beziehung zwischen Lerntheorie und Didaktischem Design. In S. Schön & M. Ebner (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Aufl., S. 127–138). Berlin: epubli GmbH.
- Reinmann, G. (2013b). *Studententext Didaktisches Design*, Universität der Bundeswehr München. Verfügbar unter http://lernen-unibw.de/sites/default/files/studententext_dd_april13.pdf.
- Reinmann, G., Sporer, T. & Vohle, F. (2007). Bologna und Web 2.0: Wie zusammenbringen, was nicht zusammenpasst? In M. Kerres & R. Keil (Hrsg.), *eUniversity – Update Bologna* (Bd. 3, S. 263–278). Münster: Waxmann.

- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2004). Problemorientiertes Lernen. In H. Mandl, B. Kopp & S. Dvorak (Hrsg.), *Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung* (S. 26–29). Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 12). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). Bern: h.e.p.-Verlag.
- Rhein, R. (2011). Kompetenzorientierung im Studium?! In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 121, S. 215–226). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastination. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (4), 387–394.
- Rowley, J. & Slack, F. (2004). What is the future for undergraduate dissertations? *Education + Training*, 46 (4), 176–181.
- Rychen, D. S. (2008). OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen — ein Überblick. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 15–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rychen, S. D. & Salganik, H. L. (eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe.
- Rychen, S. D. & Tiana, A. (eds.). (2004). *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience*. Paris: UNESCO-International Bureau of Education.
- Rychen, S. D. (2004). Key competencies for all: An overarching conceptual frame of references. In S. D. Rychen & A. Tiana (eds.), *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience* (pp. 5–34). Paris: UNESCO-International Bureau of Education.
- Salganik, H. L. (2001). Competencies for life: A conceptual and empirical challenge. In S. D. Rychen & H. L. Salganik (eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 17–32). Seattle: Hogrefe.
- Schaeper, H. & Briedis, K. (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform* (HIS-Kurzinformation Nr. A 6). Hannover: HIS. Verfügbar unter http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200406.pdf.
- Schaeper, H. (2009). Development of competencies and teaching-learning arrangements in higher education: Findings from Germany. *Studies in Higher Education*, 34 (6), 677–697.
- Schaffert, S., Hornung-Prähäuser, V., Hilzensauer, W. & Wieden-Bischof, D. (2007). E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen. Möglichkeiten und Herausforderungen. In T. Brahm & S. Seufert (Hrsg.), *Ne(x)t Generation Learning E-Assessment und e-Portfolio: Halten sie, was sie versprechen? Themenreihe II zur Workshop-Serie* (scil Arbeitsbericht, Bd. 13, S. 74–89). St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Schermutzki, M. (2009). Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzungen und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen* (Raabe nachschlagen – finden, 2. Aufl.). Stuttgart: Raabe.

- Schiefner, M. & Kerres, M. (2011). Web 2.0 in der Hochschullehre. In U. Dittler (Hrsg.), *E-Learning: Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien* (S. 127–138). München: Oldenbourg.
- Schiefner-Rohs, M. (2012). *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. München: Waxmann.
- Schleiermacher, F. (2008). *Pädagogik (1820/21)*. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Schlömerkemper, J. (2003). Vom „Forschenden lernen“ zum „Forschenden Habitus“ – Das Projekt „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf“ (KoProfil) an der Universität Frankfurt a. M. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 185–197). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009a). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009b). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 53–68). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Schnotz, W., Molz, M. & Rinn, U. (2004). Didaktik, Instruktionsdesign und Konstruktivismus: Warum so viele Wege nicht nach Rom führen. In U. Rinn & D. M. Meister (Hrsg.), *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 21, S. 123–146). Münster: Waxmann.
- Schön, D. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22 (2), 119–139.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl & J. R. Ferrari (eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3–17). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A. & Ferrari, J. R. (eds.). (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 238–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulmeister, R. (2004). Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht – ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In U. Rinn & D. M. Meister (Hrsg.), *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 21, S. 19–49). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2006). *E-Learning: Einsichten und Aussichten*. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2009). Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 51, S. 129–140). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2008). *Gibt es eine „Net-Generation“?* Verfügbar unter http://www.zhw.uni-hamburg.de/pdfs/Schulmeister_Netzgeneration.pdf.
- Schulmeister, R., Mayrberger, K., Breiter, A., Fischer, A., Hofmann, J. & Vogel, M. (2008). *Didaktik und IT-Service-Management für Hochschulen. Referenzrahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung von eLearning-Angeboten*. Hamburg/Bremen. Verfügbar unter http://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/Referenzrahmen_Qualitaetssicherung_elearning_April09.pdf.
- Schultze, U. (2003). On knowledge work. In C. W. Holsapple (ed.), *Handbook on knowledge management. 1 knowledge matters* (International handbooks on information systems, pp. 43–58). Berlin: Springer.
- Schulz von Thun, F. (2010). *Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen* (48. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Seufert, S. & Euler, D. (2005). *Learning Design. Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen* (SCIL-Arbeitsbericht Nr. 5). St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Seufert, S. & Mayr, P. (2002). *Fachlexikon e-learning*. Bonn: Manager Seminare May.

- Seymour, E., Hunter, A., Laursen, S. & Deantoni, T. (2004). Establishing the benefits of research experiences for undergraduates in the sciences: First findings from a three-year-study. *Science Education*, 88 (4), 493–534.
- Siebert, H. (2006). Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In R. Arnold & H.-J. Müller (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung* (3. überarb. Aufl., S. 31–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *The Phi Delta Kappan*, 90 (9), 630–634. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/27652741>.
- Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education*, 16 (2), 211–223.
- Sporer, T., Sippel, S. & Meyer, P. (2010). E-Portfolios als Assessment-Instrument im Augsburger „Begleitstudium Problemlösekompetenz“. *Medienpädagogik* (18), 1–19. Verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/18/sporer1001.pdf>.
- Spronken-Smith, R. & Walker, R. (2010). Can inquiry-based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research? *Studies in Higher Education*, 35 (6), 723–740.
- Stefani, L., Tariq, V., Heylings, D. & Butcher, A. (1997). A comparison of tutor and student conceptions of undergraduate research project work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22 (3), 271–288.
- Studi-Lektor.de. (2013). *Materialsammlung wissenschaftliches Arbeiten*. Verfügbar unter <http://studi-lektor.de/tipps/abschlussarbeiten-schreiben.html>.
- Süss, H. M. (2001). Die Rolle von Intelligenz und Wissen für erfolgreiches Handeln in komplexen Problemsituationen. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz : Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 249–275). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital. How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 77–100.
- Tiana, A. (2004). Developing key competencies in education systems: Some lessons from international studies and national experiences. In S. D. Rychen & A. Tiana (eds.), *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience* (pp. 35–80). Paris: UNESCO-International Bureau of Education.
- Todd, M., Bannister, P. & Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: Perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (3), 335–356.
- Todd, M., Smith, K. & Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: Staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11 (2), 161–174.
- Trempp, P. (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 339–348.
- Triandis, H. C. (1975). *Einstellungen und Einstellungsänderungen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for life in our time*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tulodziecki, G. & Herzig, B. (2004). Allgemeine Didaktik und computerbasierte Medien. In U. Rinn & D. M. Meister (Hrsg.), *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 21, S. 50–71). Münster: Waxmann.
- Ullrich, C. (2005). *Erwerb von Problemlösefähigkeit durch Lernumgebungen. Konzeption und Implementierung eines Frameworks*. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Volk, B. & Miller, D. (2013). Bedeutung von E-Potfolios für das Schnittstellenmanagement von Hochschulen. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 63, S. 11–35). Münster: Waxmann.
- Webster, F., Pepper, D. & Jenkins, A. (2000). Assessing the undergraduate dissertation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (1), 71–80.

- Weinert, F. E. (1998). Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In S. Matalik & D. Schade (Hrsg.), *Entwicklungen in der Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte (Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“)* (S. 23–43). Baden Baden: Nomos.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In S. D. Rychen & H. L. Salganik (eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe.
- Wellhöfer, R. P. (2004). *Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz: Theorie und Trainingsbeispiele*. Stuttgart: Lucius.
- Wenger, E. A., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston Mass: Harvard Business School Press.
- Wildt, J. (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 71–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wildt, J. (2006). Kompetenzen als „Learning Outcomes“. *Journal Hochschuldidaktik*, 17 (1), 6–9.
- Wildt, J. (2007). Praxisbezug revisited – Zur hochschuldidaktischen Rekonstruktion von Theorie-Praxis-Verhältnissen in Studium und Lehre. In M. Merkt & K. Mayrberger (Hrsg.), *Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung* (S. 59–72). Innsbruck: Studienverlag.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format der Forschung“. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 4–6. Verfügbar unter <http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/journal-2009-2/>.
- Willison, J. & O'Regan, K. (2007). Commonly known, commonly not known, totally unknown: A framework for students becoming researchers. *Higher Education Research & Development*, 26 (4), 393–409.
- Willison, J., Le Lievre, K. & Lee, I. (2010). *Making research skill development explicit in coursework*, Australian Learning & Teaching Council. Verfügbar unter https://www.adelaide.edu.au/rsd/evidence/study/RSD_in_coursework_with_appendices.pdf.
- Willke, H. (1998). Organisierte Wissensarbeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 27 (3), 161–177.
- Willke, H. (2001). *Systemisches Wissensmanagement* (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wilson, B. A. & Nguyen, T. D. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 4 (1), 211–217.
- Wissenschaftsrat. (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), 1–9.
- Woerkom, M. van (2010). Critical reflection as a rationalistic ideal. *Adult Education Quarterly*, 60 (4), 339–356.
- Yin, R. K. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111–122). Mahwah, N.J, Washington, D.C: Lawrence Erlbaum Associates.

DIGITALER ANHANG (CD)

Der digitale Anhang ist aufgrund von Datenschutz nicht öffentlich zugänglich. Bei Interesse wenden Sie sich bitte an die Autorin.

A Interviewleitfäden und Materialien für Interviews

- Durchführung und Ergebnisse des Pretests
- Forschungskreislauf zur Vorlage im Interview (mit/ohne empirischen Teil)
- Informationsblätter zum Forschungsprojekt mit Einwilligung zur Verarbeitung, Analyse und Auswertung der erhobenen Daten für Studierende und Betreuende
- Interviewprotokollbogen
- Kurzfragebogen für Studierende mit und ohne Kolloquium
- Interviewleitfäden für Betreuer mit und ohne Kolloquium
- Interviewleitfäden für Betreuer mit und ohne Kolloquium

B Transkripte der Interviews

- Transkriptionsregeln
- Transkripte der Interviews mit Betreuenden der vier untersuchten Fälle
- Transkripte der Interviews mit Studierenden der vier untersuchten Fälle

C Auswertungsdateien und Codebuch

- Codebuch
- Codings als Excel-Datei aus MaxQDA 11
- MaxQDA-Datei der Auswertung (*.mx5)

D Digitale Fassung der Dissertation